

И.Д. САЛИСТРА

**ОЧЕРКИ
МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ**

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ
И СИСТЕМА ЗАНЯТИЙ**



**ИЗДАТЕЛЬСТВО «ВЫСШАЯ ШКОЛА»
Москва 1966**

566522

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная книга предназначена для лиц, интересующихся методикой обучения иностранным языкам, и в особенности — для преподавателей тех вузов, где иностранный язык не является профилирующей дисциплиной. Это — не курс методики, а работа проблемного характера, чей главный предмет — система упражнений и занятий по иностранному языку.

Система, охватывающая всю учебную работу студента по иностранному языку в аудитории, лаборатории и дома, выражает определенную методическую концепцию и в то же время является стержнем учебного процесса. Поэтому автор не мог ограничиться здесь просто описанием предлагаемой им системы: оказалось необходимым осветить также и исходные позиции, с которых данная проблема решается, и показать, как эти решения реализуются в практике преподавания.

В соответствии с этим книга состоит из трех разделов.

В первом и втором разделах рассматриваются сначала некоторые общие положения (их можно было бы назвать принципами), затем положения более частные (в дидактике их обычно называют методами) теории обучения иностранным языкам. Третий и основной раздел посвящен системе упражнений, системе занятий, учебникам и планированию учебного процесса. Книгу замыкает небольшой список литературы.

Автор будет благодарен товарищам, которые пожелают высказаться по этой книге. Замечания и пожелания читателей интересуют автора особенно потому, что многие из предлагаемых здесь решений и вся их совокупность в методической литературе до сего времени специально не освещались.

И. С а л и с т р а.

1. ОБЩИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Вводные замечания

К сожалению, мы не имеем здесь возможности остановиться на том, как проблема методических принципов обучения иностранным языкам решается различными авторами.¹ Многие из них внесли в исследование данного вопроса свой вклад, однако достигнутые результаты в целом нельзя считать достаточными. Не претендуя на всестороннее и полное решение проблемы, мы попытаемся здесь рассмотреть некоторые общие методические положения, которыми, как представляется, следует руководствоваться при построении системы упражнений и занятий по иностранному языку и при ее реализации. Эти положения, возможно, не во всем отвечают требованиям, обычно предъявляемым к методическим принципам. Однако в конечном счете важно не то, будут ли они названы методическими принципами или как-нибудь иначе. Решает их содержание, которое, думается, отражает в концентрированном виде специфику обучения иностранным языкам или, во всяком случае, важнейшие стороны этой специфики и в то же время согласуется со всей системой дидактических принципов.²

¹ Ср., например, следующие работы: И. В. Карпов, А. А. Мирюлюбов. Сорок лет преподавания иностранных языков, журн. «Иностранные языки в школе», № 5, 1957; И. В. Рахманов. Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в средней школе, изд-во АПН РСФСР, М., 1954; З. М. Цветкова. О преподавании иностранных языков в средней школе, изд-во АПН РСФСР, М., 1949; Э. П. Шубин. Основные принципы методики обучения иностранным языкам, Учпедгиз, М., 1963 и др.

² Ср. требования к методическим принципам обучения иностранным языкам, изложенные в книге: I. D. Salistra. Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Volk und Wissen, Berlin, 1962, § 15.

Имеются в виду:

1. Речевая направленность обучения иностранному языку.

2. Учет родного языка учащихся при их обучении иностранному языку.

3. Сочетание речевой практики с подготовительной тренировкой в процессе обучения иностранному языку.

§ 1. РЕЧЕВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ¹

Речевая направленность прямо и непосредственно вытекает из дидактического положения о связи школы с жизнью, с практикой и через него (а также непосредственно) согласуется со всей системой дидактических принципов.

Конкретные цели обучения могут быть самыми разнообразными — от умения объясняться на иностранном языке в обиходе туриста до специального филологического образования. Но язык — это прежде всего средство общения. Какими бы ни были конкретные цели обучения языку, они включают в качестве обязательного компонента овладение определенными видами речевой деятельности. Чаще всего (школа, неязыковый вуз, курсы для взрослых) эта цель в основном и сводится к овладению речью в определенных рамках.

Но для того, чтобы учащиеся действительно овладели речью на иностранном языке, мало иметь такую цель. Нужно, чтобы весь учебный процесс и вся подготовка к нему были направлены на эту цель, т. е. на практическое владение определенными видами речевой деятельности в определенных рамках. Поэтому речевая направленность охватывает все звенья подготовки и проведения учебного процесса по иностранному языку. Для каждого из этих звеньев она содержит частные положения, вытекающие из общего аспекта, сформулированного выше.

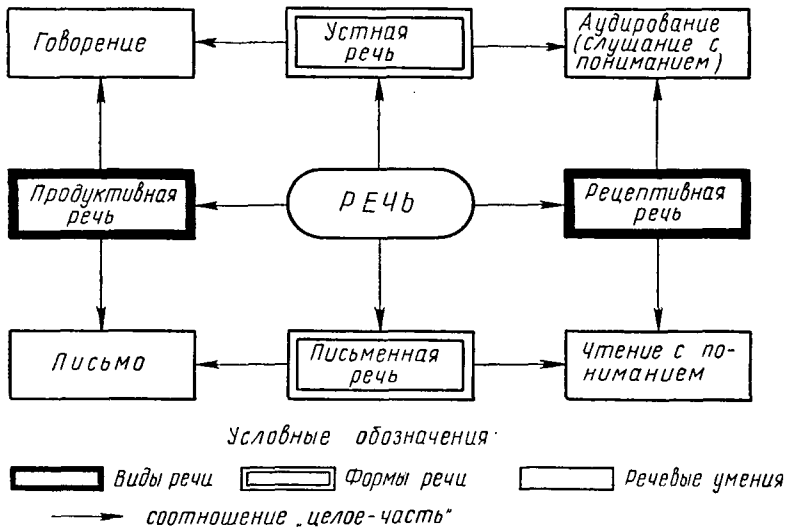
В последующем мы рассмотрим эти положения применительно к некоторым основным аспектам обучения иностранному языку и подготовки этого учебного процесса.

¹ Ср.: Salistra. Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Volk und Wissen, Berlin, 1962, § 16.

1. Речевая направленность и операционный подход к учебному процессу

Речь — это вид человеческой деятельности: устное и письменное выражение мыслей и понимание мыслей, выраженных устно и письменно.

Структура этой деятельности может быть схематически изображена следующим образом:



Виды и формы речи и речевые умения

Показанные в этой схеме виды и формы речи, речевые умения складываются из *определенных операций (действий) с определенным материалом для речи*. Эти операции (действия) и этот материал существуют как объективно данные. Например, устное выражение мыслей (говорение) невозможно без воспроизведения речевого материала и его комбинирования в соответствии с речевой ситуацией (продуктивное комбинирование). Столь же невозможно понимание речи (при аудировании или чтении) без опознания речевых единиц, из которых состоит высказывание, и без соотнесения их с контекстом и ситуацией, в которой высказывание сделано (рецептивное комбинирование). Опознаванию, воспроизведению и комбинированию подвергаются существующие в языке еди-

ницы речевого материала (слова, структуры и др.) на основе определенных норм употребления этого материала, объективно существующих в каждом данном языке.

Из сказанного со всей очевидностью следует, что *усвоить речевой материал для его использования в речевой деятельности значит овладеть определенным комплексом объективно необходимых операций (действий) с этим материалом.*

Однако на пути овладения этими операциями стоят определенные учебные трудности, основными источниками которых являются два вида интерференции — между родным и иностранным языком и внутри иностранного языка (см. § 8). Действия, направленные на преодоление этих трудностей в целях овладения речевыми операциями с материалом для речи, суть учебные операции (или учебные действия), из которых складывается процесс обучения иностранному языку.

Эти учебные операции (учебные действия) можно разделить на четыре основные группы:

а) объяснение материала и операций с ним (см. §§ 5 и 14),

б) тренировка в осуществлении определенных операций с определенным материалом для речи (см. § 3),

в) речевая практика (см. § 3),

г) контроль и самоконтроль (см. §§ 6 и 7).

Для достижения наибольшей эффективности учебного процесса и наиболее рациональной последовательности учебных операций требуется тщательная подготовка, в которую, в частности, входит:

а) установление трудностей, которые необходимо преодолеть для достижения той или иной цели обучения (см. §§ 2, 6, 8),

б) расчленение материала для речи в соответствии с комплексами операций, специфичными для тех или иных единиц речевого материала в речи и в обучении речи (см. п. 5 этого параграфа).

в) отбор речевого материала и конкретных операций с ним в соответствии с целью обучения (см. п. 5 этого параграфа),

г) выработка оптимальных параметров объяснения, системы упражнений и контроля, системы занятий, учебных пособий (см. §§ 3, 5, 7, 8—10, 12, 14—17),

д) операционное планирование учебного процесса (см. § 18).

Операционный подход находит себе применение и в анализе учебного процесса для его совершенствования, в том числе в анализе объяснения, тренировки, практики, контроля, системы упражнений и отдельных упражнений, отдельных занятий и целых циклов занятий, учебников и отдельных параграфов учебника и т. д. Такой анализ дает нам возможность установить, насколько каждая учебная операция в отдельности и все они, вместе взятые, направлены на овладение предусмотренными целью обучения видами речевой деятельности в рамках определенного материала для речи (см. §§ 17, 18).

Актуальность операционного подхода к учебному процессу возрастает в связи с внедрением в обучение иностранным языкам программирования и кибернетических обучающих устройств. Как известно, программирование (см. § 4) требует операционного подхода по самой своей сущности, а кибернетические обучающие устройства без программирования неприменимы вообще.

Применение операционного подхода облегчает и экспериментальные исследования, направленные на улучшение учебного процесса: чем точнее очерчена операция, тем легче проверить гипотезу, относящуюся к овладению ею.¹

Ввиду столь большого значения операционного подхода в подготовке, проведении, анализе учебного процесса, а также и в поисках по его улучшению, этот подход представляется уместным как при описании учебного процесса, так и при изложении методических положений. Поэтому в дальнейшем автор применяет операционные анализы (см., например, §§ 17, 18 и др.) и уделяет операционному подходу к учебному процессу и к его подготовке много внимания.

Но прежде всего автор стремится к тому, чтобы изложенная выше операционная концепция учебного процесса последовательно отражалась в содержании и построении всей данной работы.

¹ Ср.: М. С. Ильин. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку, I МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1965 (автореферат канд. диссертации).

2. Речевая направленность и воспитательно-образовательная ценность обучения иностранному языку

Речевая направленность отнюдь не означает отказа от усвоения знаний, в частности, знаний правил употребления материала для речи в процессе общения: такой подход оказался бы нерациональным, не дающим прочных результатов, не говоря уже о том, что он вообще мыслим только при наличии постоянной речевой среды, которую в условиях массового обучения иностранному языку создать невозможно.

Речевая направленность не отрицает и образовательной ценности знаний по языку как таковых, однако она противостоит чрезмерному увлечению теорией, которое наносит ущерб речевым умениям и навыкам. Речевая направленность предусматривает привлечение к коммунистическому воспитанию учащихся такого важного вида работы, как чтение литературы. Это чтение имеет не только воспитательное, но и большое образовательное значение, поскольку оно расширяет кругозор учащегося, обогащает его знаниями о жизни, культуре, быте народа, язык которого он изучает. Воспитательное значение имеет сам по себе тот факт, что речевая направленность предусматривает такой результат обучения, который позволяет умело служить построению коммунистического общества.

3. Речевая направленность и построение учебного процесса по иностранному языку

Речевая направленность означает, что обучение иностранному языку в практических целях должно быть построено комплексно и концентрически.

Комплексность этого учебного процесса состоит в том, что работа над различными видами материала для речи и различными умениями и навыками ведется во взаимосвязи и взаимозависимости, с использованием дополняющих друг друга разнообразных источников информации (аудитивных, визуальных, аудио-визуальных), а также разнообразных приемов обучения.

Данная черта непосредственно вытекает из того факта, что умения и навыки, подлежащие привитию при обучении иностранному языку, комплексны по самой своей природе: каждый из видов речевой деятельности включает определенный набор операций с различными видами материала для речи (см. п. 1 данного параграфа). Комплексный характер обучения иностранному языку обуславливается, далее, тем, что отдельные речевые умения определенным образом связаны между собой, актуализируют, поддерживают друг друга в учебном процессе: так работа над устной речью способствует овладению чтением, обильное чтение стимулирует совершенствование навыков письма и т. д.

Концентричность обучения иностранному языку вытекает, во-первых, из общего для всех учебных предметов требования постепенности и, во-вторых, из специфической для данного учебного процесса необходимости интенсивно повторять усваиваемые единицы речевого материала и операции с ними все в новых связях и ситуациях.

Так же, как современная техника стремится в целях экономии сил и средств к тому, чтобы из минимального количества деталей собиралось максимальное количество узлов, методика должна быть направлена на то, чтобы минимальный объем речевого материала давал максимальное количество правильно оформленных сочетаний слов, предложений, т. е. возможно больший речевой эффект. Это для нас особенно важно потому, что мы по ряду причин вынуждены строго ограничивать количество единиц речевого материала, подлежащих усвоению. Этому способствуют рациональный отбор единиц материала и само построение учебного процесса. Здесь большую роль играет, в частности, концентрическое построение тематики: расширяясь из семестра в семестр, темы дают возможность повторять усвоенный ранее материал в новых, разнообразных и все более сложных комбинациях. Таким образом достигаются две цели: повышение практической ценности каждой из усвоенных единиц материала и более прочное усвоение этого материала.

Речевая направленность сказывается в специфической системе упражнений и в особой системе занятий по иностранному языку. Имеется в виду такая система занятий, которая объединяет в качестве звеньев одной цепи ауди-

торные, лабораторные и домашние занятия учащихся по иностранному языку на основе единой системы тренировки и практики. Так как системе упражнений и системе занятий в данной книге посвящается специальный раздел (см. соответственно §§ 12, 13 и §§ 14—18), мы на них не будем пока останавливаться подробнее.

4. Речевая направленность и содержание обучения иностранному языку

В содержании обучения реализуется его цель. Следовательно, определить содержание обучения иностранному языку значит ответить на вопрос: что именно должны усвоить учащиеся, чтобы была достигнута цель обучения? Самый общий ответ на этот вопрос состоит в следующем: учащиеся должны усвоить в форме умений и навыков определенные операции с определенным материалом для речи. Итак, в содержание обучения входят:

- а) умения и навыки, соответствующие цели обучения.
- б) материал для речи, которым учащиеся должны оперировать при реализации этих умений и навыков.

Однако умения и навыки прямо задаются самой целью обучения; далее следует учитывать, что методике небезразлично, в какой последовательности усваиваются отдельные умения и навыки и единицы речевого материала. Поэтому, определяя содержание обучения иностранному языку на основе речевой направленности, необходимо решить следующие основные вопросы:

а) каким именно материалом для речи учащиеся должны уметь оперировать в речи и как он должен члениться в учебных целях (см. п. 2 этого параграфа)?

б) каким должен быть «генеральный подход» к определению последовательности усвоения материала и умений?

Рассмотрим эти проблемы.

а) Членение материала для речи.

Первая из названных проблем состоит из двух разделов: членение материала и его отбор. Начнем с членения.

Усвоение различных единиц языка, как уже указывалось, должно рассматриваться как приобретение соответствующих умений и навыков оперирования ими в речи. Стало быть, подлежащий усвоению материал языка должен трактоваться как материал для речи и члениться

в соответствии с комплексами операций, производимых с данными единицами в речи.

С этой точки зрения материал языка неоднороден. В нем можно различать¹:

А. Материал, из которого строится речь. Это материал, имеющийся в языке в готовом виде (звуковой, графический, словарный материал, фразеология, структуры) и поэтому подлежащий в процессе речи:

— воспроизведению, т. е. репродуцированию или воспроизведению и сочетанию в целях выражения мыслей, т. е. продуктивному комбинированию;

— опознаванию, т. е. элементарной рецепции или опознаванию и соотнесению с контекстом и ситуацией в целях понимания мыслей, т. е. рецептивному комбинированию.

Б. Инструктивный материал для речи. Это материал, показывающий, как нужно строить речь из названных выше единиц и как правильно понимать чужое высказывание, составленное из них. Это, иными словами, инструкции, правила оперирования материалом для речи; сюда же относятся лингвистические понятия и лингвистические термины, которыми эти понятия обозначаются: без них сформулировать правило невозможно. Основные операции с этим материалом — дедукция и частично индукция и аналогия.

В. Структурный материал. Это структуры языка, экспонируемые в моделях, которые могут даваться в виде конкретных слов, предложений и т. п. (наполненные модели) и в виде формул и схем (модели-формулы). Структуры воспроизводятся, сочетаются друг с другом при выражении мыслей и опознаются и соотносятся с контекстом и ситуацией при понимании чужих мыслей. Однако, с другой стороны, модели, которыми представлены эти структуры в учебном процессе, могут служить в качестве инструкций (модели-формулы) и в качестве базы для аналогии (наполненные модели). Так, модель-формула немецкого перфекта (подлежащее + вспомогат. глагол в соотв. лице и числе + партицип II) по сути не отли-

¹ Ср.: I. D. Salistra. Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Berlin, 1962, § 12.

чается от правила-инструкции о том, как образуется перфект. В то же время конкретное предложение в перфекте — не правило, а лишь образец, по аналогии с которым можно построить другие высказывания в перфекте. Обе эти формы моделей применяются во взаимосвязи и взаимодействии: наполненная модель служит базой для аналогии, а модель-формула позволяет определить границы этой аналогии и тем самым избежать ошибки. Модель-формулу и наполненную модель следует различать, так как им присущи различные операции.

Таковы основные виды материала для речи, устанавливаемые по операционному признаку.

Членение материала по операциям с самого начала придает учебному процессу речевую направленность, ибо нацеливает на овладение операциями, объективно существующими в речи.

Применяемое в методике членение материала по лингвистическим аспектам (грамматика, фонетика, лексика, орфография) не имеет такой направленности, ориентируется скорее на изучение теории языка, так как исходит не из речи, а из разделов науки о языке. Это, конечно, не значит, что методика таким членением совсем не должна пользоваться: для сопоставления языков при подготовке учебного процесса (см. § 2) рассмотрение материала по аспектам оказывается эффективным.

Еще менее, чем аспектный подход, пригоден в обучении речи «нерасчленяющий» подход к материалу: он не придает никакого значения особенностям отдельных видов материала, следовательно, и специфическим трудностям овладения каждым из них, и тем самым исключает подготовительную работу к речи. На практике это ведет лишь к зазубриванию предложений, но не к речевой деятельности.

Ниже приводится таблица, которая в самой общей, сугубо схематической форме экспонирует различные виды материала для речи в связи с основными операциями (действиями), которым они подвергаются в процессе речи.

Условные обозначения: + материал подвергается данной операции, — материал не подвергается данной операции.

б) Отбор материала для речи.

Таблица № 1

Различные виды материала для речи

Материал для речи	Операции с этим материалом в процессе речи					
	Опознавание	Воспроизведение	Комбинирование		Применение в качестве базы для аналогии	Дедуцирование ¹
			рецептивное	продуктивное		
А. Материал, из которого строится речь:						
1. Звуки	+	+	-	-	-	-
2. Графический материал: буквы, знаки препинания	+	+	-	-	-	-
3. Лексика	+	+	+	+	+ ²	-
4. Структурный материал: наполненные модели	+	+	+ ³	+ ³	+	-
Б. Инструктивный материал:						
1. Модели-формулы	-	-	-	-	+	+
2. Учебные инструкции (правила)	-	-	-	-	+	+
3. Лингвистические понятия	-	-	-	-	-	+
4. Лингвистические термины	+	-	-	-	-	+

¹ Осуществляется в форме автоматизированной умственной операции, т. е. не осознается.

² В данном случае эта операция существенной роли не играет.

³ Сюда входит ряд операций: подстановки, трансформации и т. п.

Говоря об отборе материала для речи, мы имеем в виду в соответствии со сказанным в п. 2 настоящего параграфа (см. также таблицу № 1) материал следующих основных видов: звуковой материал, графический материал, лексику, структуры, инструктивный материал (лингвистические понятия и термины, учебные инструкции по употреблению отобранного материала в речи). Названные виды материала во многом отличаются друг от друга и поэтому требуют различного подхода к себе.

Звуковой и графический материал ввиду крайней ограниченности их объема являются не столько объектом отбора, сколько объектом распределения во времени в наиболее рациональной последовательности. Лексический материал, структуры, лингвистические понятия

и соответствующие им термины нужно сначала отобрать, а уж потом распределить по этапам обучения. Учебные инструкции не отбираются вообще: они составляются в соответствии с потребностями, вытекающими из хода усвоения другого материала, т. е. выработки определенных умений и навыков. Само собой разумеется, что и учебные инструкции должны приурочиваться к определенным моментам учебного процесса.

Как отбор, так и дозировка материала должны отвечать ряду требований.

Наиболее важным из этих требований является речевая направленность отбора. Оно означает, что для усвоения должен предназначаться лишь тот материал, который необходим для владения речью в том объеме и в той степени развитости, которые предусмотрены для данного профиля обучения. Отсюда следует, что конкретное содержание этого требования будет различным для обучения детей младшего возраста, в школе, на курсах иностранных языков для взрослых, в неязыковых и языковых вузах. Достаточно указать хотя бы на то, что здесь требуются различные объемы лексического минимума, что в вузах и техникумах эти минимумы должны отражать определенную профессиональную направленность обучения, что для обучения детей младшего возраста лингвистические понятия и термины вообще не отбираются, поскольку они здесь не подлежат применению, а для старших курсов языковых вузов они тоже почти не отбираются, но уже по другой причине — учащийся должен овладеть здесь всеми мало-мальски важными понятиями и терминами лингвистики.

Второе требование к отбору материала — его научная обоснованность. Научно обоснованным он будет лишь в том случае, если ему предшествовало всестороннее лингвистическое сравнение изучаемого иностранного языка с родным языком учащихся: наложение этих языков друг на друга поможет выявить потенциальные трудности овладения чужим языком и потенциальные возможности переноса из родного языка в иностранный, а также одних навыков иностранного языка на другие (см. об этом в § 2). Результаты этого сравнения должны быть уточнены данными анализа фактически имеющих место ошибок учащихся по иностранному языку.

Отбор производится на основе системы научно обос-

нованных критериев, которые различны для разных видов речевого материала.¹

Третье требование. Материал должен быть отобран так, чтобы при наименьшем объеме материала достигался максимальный речевой эффект, а также создавалась оптимальная база для последующих этапов обучения. Разумеется, выполнение этого требования во многом зависит от методов и приемов обучения и других многочисленных факторов, но и отбор материала играет здесь выдающуюся роль.

в) Проблема распределения материала по этапам обучения.

Решение этой проблемы зависит от того, какой «генеральный подход» к порядку обучения иностранному языку принят. Таких подходов отмечается два.

Первое решение проблемы состоит в том, чтобы учащийся повторил путь, пройденный им при овладении родным языком. Его с самого начала вводят в стихию иностранной речи, а затем, когда накоплен некоторый речевой опыт, последний подвергается осознанию и «шлифовке». При таком решении вопроса первоначальное обучение ведется на очень широкой основе, с привлечением большого объема материала для речи и самых разнообразных операций с этим материалом. По мере накопления опыта объем материала сужается, зато увеличивается глубина его осмысления и интенсивно ведется отработка всяческих деталей. Эта концепция имеет множество вариантов, однако сущность ее остается всегда одной и той же: повторение пути, по которому мы идем при овладении родным языком, т. е. пути от речевой стихии к обработанному лингвистическому опыту. Главным недостатком этой «стратегии конуса» является то, что она механически переносит путь овладения первым языком в условиях естественной речевой среды на овладение вторым языком в условиях искусственной и при том лишь частичной (т. е. не выходящей за рамки учебного процесса) речевой среды, интерферирующей к тому же

¹ О критериях отбора материала для речи см.: Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков, под общей ред. И. В. Рахманова, М., 1960, предисловие; А. А. Миролубов. К отбору грамматического минимума..., журн. «Иностранные языки в школе», № 5, 1956; Н. М. Минина, В. А. Гандельман. Лексический минимум по немецкому языку, изд-во «Высшая школа», М., 1965 и др.

с более интенсивной и постоянной средой родного языка. Так как «стратегия конуса» при обучении иностранному языку в неязыковом вузе и подобных учебных заведениях лишена основных условий, необходимых для ее реализации, — нет постоянной естественной речевой среды и приходится иметь дело с интерференцией двух языков — она с самого начала обречена на неуспех.

Второе решение проблемы заключается в том, чтобы избрать путь, отвечающий реальным условиям обучения: отработать основные умения и навыки на небольшом тщательно отобранном объеме материала с тем, чтобы в дальнейшем этот объем постепенно увеличивался. Этот подход можно было бы назвать «стратегией перевернутого конуса». Он исходит из того, что путем интенсивной тренировки и практики на малом объеме материала можно хорошо отработать все основные операции с материалом для речи, необходимые для понимания и выражения мыслей, и создать таким образом прочную базу для положительного переноса на новый материал, подлежащий усвоению на последующих ступенях.¹ Правильность такого подхода неоднократно подтверждалась практикой

¹ В статье «Разработать общую теорию усвоения языков» (журн. «Советская педагогика», № 3, 1958, стр. 98) Н. И. Жинкин, намечая основные проблемы этой теории, пишет:

«Известно, что вначале накопление словаря у учащихся идет очень медленно... Надо... отобрать минимальный словарь, разрешающий применение большинства простых и достаточно разнообразных грамматических форм, и на этом словаре автоматизировать речь. Тогда, с одной стороны... уже появится языковая среда, с другой — устойчивая автоматизация речи на ограниченном словаре на последующем этапе вызовет его бурный рост и сделает возможным добавление более сложных грамматических оборотов. Именно так происходит при усвоении родного языка. Около двух лет ребенок владеет не больше, чем 10—30 словами. В течение нескольких месяцев после двух лет его словарь доходит до 300 слов, а к 3,5 годам может превысить 1000—11000 слов. Наибольшие затруднения при усвоении иностранного языка заключаются именно в приобретении словаря. Его можно обогатить через автоматизированный прием, ... предполагающий овладение грамматическими формами. Этот круг разрывается и затруднения снимаются как только на ограниченном словаре будут освоены наиболее распространенные грамматические формы...

Так как язык — это система, то, как всякая система, он обладает избыточностью. Это значит, что усвоение лишь некоторой ее части может составить прочную основу для последующего самостоятельного овладения всеми еще не усвоенными частями».

Само собой разумеется, что проводимая здесь Н. И. Жинкиным параллель с процессом овладения родным языком отнюдь не явля-

массового обучения иностранным языкам. Так, каждый преподаватель знает, что по мере продвижения учащихся по иностранному языку требуется все меньше тренировки для того, чтобы перейти к употреблению нового материала в речи. Это обстоятельство отмечается и во многих работах по методике. В частности, на него указывает Г. Палмер, приводя при этом следующее высказывание О. Есперсена: «По достижению определенного этапа дальнейшее языковое развитие учащегося идет как бы само собой. Накопленный капитал увеличивается легко и быстро».¹

Так как второй из описанных подходов к порядку обучения иностранному языку, по-видимому, имеет перед первым важные преимущества, в основу дозировки материала по ступеням обучения целесообразно положить «стратегию перевернутого конуса».

5. Специфическое преломление речевой направленности в обучении иностранному языку в вузах и техникумах

Кардинальное различие между десятилетней школой, с одной стороны, и специальной средней школой и вузом, с другой стороны, заключается в том, что первая дает общее и политехническое образование, а вторые непосредственно готовят учащихся к профессиональной деятельности в различных областях культуры и народного хозяйства. Вот почему речевая направленность обучения иностранному языку проявляется здесь как профессиональная направленность этого обучения. Это значит, что в вузе и специальной средней школе иностранный язык выступает прежде всего как органический и обязательный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов. Профессиональная направленность находит свое отражение в отборе материала для речи, а также таких источников этого материала, как тексты и звукозаписи, в приемах обучения и в его организации.

Совершенно очевидно, что выпускники вузов должны оперировать в своей речевой деятельности (чтение и уст-

ется призывом полностью повторить при изучении иностранного языка путь, который проходит ребенок дошкольного возраста, овладевающий своим родным языком.

¹ См. Г. Палмер. Устный метод обучения иностранным языкам, Учпедгиз, М., 1960, стр. 22.

ная речь) главным образом тем речевым материалом, который связан с их специальностью. Это отнюдь не исключает использование материала, который усваивается в школе. Звуковой и графический материал здесь полностью совпадает со школьным. Что касается лексики и структур, предусмотренных школьными программами, то они, будучи наиболее употребительными, необходимы для речевой деятельности в рамках любой тематики, в том числе и специальной. Однако этим материалом в вузе ограничиться нельзя. Он должен быть дополнен соответствующей терминологией и рядом структур, типичных для текстов по данной специальности. Так как профили вузов весьма многообразны, то отобрать лексический материал для каждого из них в централизованном порядке не представляется возможным. (Впрочем, в отношении структур это, вероятно, осуществимо). Поэтому в учебниках (а они могут издаваться лишь для многих вузов одновременно) должен фигурировать тот материал, который является общим для ряда родственных специальностей. Материал по узкой специальности (его объем не будет очень большим, так как учебники в значительной мере покрывают потребности узких специальностей в материале), по-видимому, должен отбираться для небольших групп вузов и сосредотачиваться в специальных пособиях типа хрестоматий (книгах и кинофильмах).

Что касается организации учебного процесса, то здесь возникает ряд трудных проблем. Но прежде всего создает трудности проблема места иностранного языка в учебном плане. Мы здесь имеем дело с двумя противоречащими друг другу тенденциями. С одной стороны, вузы стремятся к тому, чтобы обучение иностранному языку закончилось как можно раньше с тем, чтобы можно было сосредоточить все усилия студентов на специальных предметах. С другой стороны, существует тенденция растянуть регулярные групповые занятия по языку до 8 или 9 семестра с тем, чтобы учащиеся могли эффективно пользоваться иностранной литературой в процессе овладения профилирующей специальностью. При этом исходят из того, что не изучив еще специальных предметов, студент на четвертом семестре, где кончается изучение иностранного языка по нынешним учебным планам, еще не в состоянии понимать тексты по специальности

не только на иностранном, но и на родном языке. Чтобы как-то примирить эти две тенденции, снять противоречие, заключенное в учебном плане, на старших курсах вводятся консультации по иностранному языку. Однако такими консультациями студенты, в виду своей перегрузки, пользуются лишь в том случае, когда для этого имеется сильный стимул. Но именно такого рода стимулов к занятиям иностранными языками в большинстве вузов просто нет, так как преподаватели специальных предметов не требуют от студентов чтения иностранной литературы при подготовке к семинарам, при работе над курсовыми и дипломными проектами и в кружках СНО. Чтобы положение изменилось, нужно, чтобы учащиеся на собственном опыте убедились в том, что иностранный язык необходим им для овладения специальностью — как в стенах вуза, так и после его окончания.

Для этого требуются, как минимум, следующие меры:

а) включение текстов на иностранных языках в списки обязательной литературы по профилирующим курсам,

б) обязательное использование иностранной литературы при подготовке курсовых и дипломных проектов, а также в кружках Студенческого Научного Общества,

в) специальные задания по иностранному языку в период производственной практики (аннотирование иностранной литературы для производства, небольшие переводы инструкций и других материалов, необходимых данному производству и т. п.).

Эти меры находятся целиком в компетенции административных органов и соответствующих кафедр каждого из вузов. Их осуществление не требует никаких дополнительных затрат, а их потенциальный эффект очень велик. Кроме того, некоторым стимулом к занятиям иностранным языком, а одновременно и интересной формой работы над иностранным языком являются: художественная самодеятельность на иностранном языке, выпуск стенных газет, монтажей, переписка с молодежью зарубежных стран и т. п. Само собой разумеется, что кафедры иностранных языков должны оказать студентам активную помощь во всем этом.

Среди приемов обучения, способствующих профессиональной направленности овладения иностранным языком,

можно указать на такие, как: использование технической документации в качестве объекта обсуждения и описания на иностранном языке, а также ее чтение и понимание, просмотр-прослушивание кинофильмов по специальности на иностранном языке с их последующим обсуждением, составление аннотаций, конспектов статей по специальности, особенно тех, которые нужны для подготовки к семинарам, для работы в кружках СНО и т. п.

В определенной связи с профессиональной направленностью обучения иностранному языку находятся также вопросы обучения без отрыва от производства. Во время длительных производственных практик эта форма обучения вообще и иностранным языкам, в частности, применяется во многих неязыковых вузах (см. § 15).

6. Речевая направленность и методы обучения

Речевая направленность получает отражение во всех способах обучения иностранному языку. Именно благодаря речевой направленности для обучения иностранным языкам избираются такие специфические способы, как противопоставление контрастирующих явлений (см. § 8), сочетание имитации с анализом (см. § 9), слухо-зрительный синтез (см. § 10, п. 3) и др. Что же касается методов, широко применяемых и при обучении другим предметам (программирование, объяснение, контроль и др., см. §§ 4, 5, 6), то они под воздействием речевой направленности получают в обучении иностранному языку специфическое содержание. Например, объяснение, в отличие от такового при преподавании истории или литературы, с самого начала направлено на овладение операциями, необходимыми для речи. Контроль при обучении иностранному языку имеет своими главными объектами не знание правил и т. п., а умения и навыки. Программирование включает не столько вопросы, на которые нужно дать ответ, прочитав то или иное пособие, а прежде всего различные тренировочные упражнения, направленные на преодоление трудностей тех или иных видов речевой деятельности и т. п.

* * *

*

Таковы основные черты речевой направленности обучения иностранному языку. Речевая направленность

играет среди остальных методических положений, излагаемых в §§ 3 и 4, ведущую роль, получает в каждом из них свое отражение. В силу этого мы будем к данному положению возвращаться неоднократно в последующих разделах этой работы.

§ 2. УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИХ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ¹

1. Проблема положительного и отрицательного переноса из родного языка в иностранный и ее различные решения

Благодаря психологическому явлению переноса, два языка — изучаемый иностранный и родной язык учащихся — вступают при изучении иностранного языка в сложное взаимодействие между собой. Это взаимодействие является как стимулирующим, помогающим учебному процессу, так и интерферирующим, мешающим этому процессу. Как известно, при спонтанной интерференции побеждает более прочный навык, которым при обучении иностранному языку всегда является навык родного языка. В силу этого учащиеся переносят в иностранный язык свойственные их родному языку артикуляционные движения, способы изменения и сочетания слов и т. д. В тех случаях, когда такой перенос функционирует в иностранной речи удовлетворительно, т. е. не препятствует общению, овладение иностранной речью облегчается. Когда же переносимые из родного языка навыки, умения и знания препятствуют общению, возникают значительные трудности, устранение которых является одной из важнейших проблем методики обучения иностранным языкам на протяжении всего ее существования.

Касаясь этой проблемы, академик Л. В. Щерба писал:

«Совершенно очевидно, что сосуществование родного языка и изучаемого иностранного языка при малом

¹ Ср.: I. D. Salistra. Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Berlin, 1962, § 18, Das Prinzip der Bezugnahme auf die Muttersprache.

количестве правильных образцов последнего представляет собой почву, благоприятную для образования смешанного языка, причем таковой получается, конечно, из иностранного, не имеющего в большинстве случаев достаточной опоры в окружении.

Опыт, как известно, показывает, что если не принять специальных мер, то изучаемый иностранный язык в той или иной мере обыкновенно оказывается смешанным, т. е. переполненным всякого рода варваризмами... как в области словоупотребления, так и в области синтаксиса и, может быть, прежде всего в области произношения»¹.

Каковы же пути решения этой проблемы?

Одним из таких путей является применение т. н. «методики гувернантки»: учащихся изолируют в раннем детстве от окружения родного языка, и они таким образом овладевают как бы вторым родным языком. Само собой разумеется, что такое решение совершенно не подходит не только для неязыкового, но даже и для языкового вуза, где соответствующие условия просто не могут быть созданы, не говоря уже о том, что такие условия препятствовали бы достижению других целей, которые стоят перед массовыми учебными заведениями (общее образование, овладение профессией, участие в общественной жизни страны и мн. др.). Недаром К. Д. Ушинский называл такую практику «странной и дикой модой».

Похожий путь решения данной проблемы предлагают представители т. н. «прямого» или «натурального метода», но уже в применении к массовой школе. Л. В. Щерба описывает этот путь следующим образом:

«Все усилия прямистской методики... были направлены на создание у учащихся чистого двуязычия² путем абсолютного изгнания родного языка из всего процесса обучения. Однако опыт показал, что можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать

¹ Акад. Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики, изд-во АПН РСФСР, М.—Л. 1947, стр. 56.

² Чистым Л. В. Щерба называет такое двуязычие, при котором человек владеет двумя языками, остающимися для него совершенно независимыми друг от друга.

родной язык из голов учащихся в школьных условиях — невозможно...»¹

В противовес прямистской методике Л. В. Щерба предлагает решить данную проблему иным путем. Рассматривая вопрос в лингвистическом плане, он указывает: «Опыт тех местностей, где существует смешанное двуязычие, показывает, что оно не обязательно ведет к смешению и что сознательное систематическое изучение обоих языков со взаимным отталкиванием обеспечивает их чистоту при наличии правильных образцов того и другого».² Переходя в методический план, академик Л. В. Щерба дает следующую практическую рекомендацию: «...по-видимому, единственный путь, который в какой-то мере может гарантировать обучающихся в школьных условиях активному владению тем или иным иностранным языком от опасностей смешанного двуязычия — это путь сознательного отталкивания от родного языка: учащиеся должны изучать всякое новое более трудное явление иностранного языка, сравнивая его с соответственным по значению явлением родного языка»³.

Как известно, предложенный Л. В. Щерба метод сравнения иностранного языка с родным широко применялся в школах и вузах нашей страны в сороковые и пятидесятые годы, но не давал, как правило, положительных результатов в практическом овладении языком. В подавляющем большинстве случаев он принимал форму бесконечного теоретизирования, не оставляя времени для основного — тренировки и практики по иностранному языку. Пока в наших программах «общеобразовательная» установка довлела над практической, фактически вытесняя последнюю, «сравнение языков» занимало прочное положение на уроках и в учебниках иностранного языка.

Когда же в центре внимания оказалось практическое владение иностранным языком, «метод сравнения языков» вошел в конфликт с целью обучения. Однако, если фактически не оправдала себя рекомендация Л. В. Щербы в практике обучения, то это еще не означает, что правы представители так называемого «натурального метода» и что родной язык никак не нужно учитывать

¹ Л. В. Щерба. Цит. соч., стр. 56.

² Л. В. Щерба. Цит. соч., стр. 57.

³ Там же, стр. 57.

в процессе обучения иностранному языку. Психологическое учение о переносе и интерференции навыков, современные данные науки о языке, имеющийся опыт преподавания, будучи осмыслены в свете положения о речевой направленности обучения иностранному языку, дают возможность сделать практически эффективные методические выводы. Эти выводы составляют основное содержание положения об учете родного языка учащихся и при их обучении иностранному языку и состоят прежде всего в следующем:

а) В процессе обучения иностранному языку следует поощрять перенос навыков, умений, а также знаний из родного языка в иностранный в тех случаях, когда они могут удовлетворительно функционировать в иностранной речи. Это облегчает овладение иностранным языком, высвобождает время и силы для того, что является наиболее трудным в этом овладении.

б) Одновременно учебный процесс нужно строить и направлять так, чтобы снималась или по меньшей мере максимально ослаблялась интерференция родного языка с иностранным.

в) Так как в обоих случаях имеется в виду прежде всего перенос навыков и умений (положительный и отрицательный), то стимулирование и торможение переноса должно осуществляться главным образом путем упражнений и частично инструкций, но не путем сравнительного анализа двух языков в самом учебном процессе, который не снимает, а усиливает интерференцию.

Эти положения находят свое отражение в переносе и противопоставлении, которые освещаются подробно в § 8. Чтобы реализовать их, нужно по возможности точно знать, что именно поддается положительному переносу, а что должно быть противопоставлено в двух языках, а это — специфическая проблема, которую следует рассмотреть отдельно.

2. Проблема предвидения интерференции и возможностей положительного переноса и ее различные решения

Как видно из сказанного выше, наша проблема включает предвидение возможностей положительного пере-

носа и интерференции при обучении иностранному языку. В самом общем плане эту проблему можно решить посредством разработки основных методов названного предвидения. В такой форме данная проблема может разрешаться общей методикой обучения иностранным языкам. Однако для практического обучения такое решение проблемы неминуемо окажется недостаточным, поскольку конкретные возможности переноса и интерференции поддаются выявлению лишь в рамках совершенно конкретных языков и определенных условий обучения. Отсюда следует, что предвидение, о котором говорилось выше, является и проблемой каждой частной методики обучения иностранному языку и только в рамках такой частной методики может быть решена в практическом плане.

Рассмотрим эту проблему подробнее.

Каждый язык можно рассматривать как целостную систему, в которой все взаимосвязано и взаимообусловлено.

Язык служит для общения, реализуется в процессе общения, т. е. в процессе определенных взаимосвязанных речевых действий.

Основные виды материала для речи и основные речевые операции с этим материалом в различных языках совпадают. Так, мы можем с уверенностью сказать, что любой индоевропейский язык содержит в себе определенный звуковой, лексический материал и структуры; этот материал в процессе речи опознается или воспроизводится, поскольку он существует в готовом виде; для выражения мыслей этот материал должен отбираться и сочетаться в соответствии с тем, что мы хотим выразить; при восприятии чужой речи мы данный материал не только опознаем, но и соотносим с контекстом и речевой ситуацией в целях понимания высказывания. Чтобы мы могли сосредоточить наше мышление и произвольное внимание на содержании высказывания, воспроизведение и опознавание материала для речи, а также некоторые другие операции с ним должны быть полностью автоматизированы. Поскольку все названные операции являются общими для многих языков, то самоочевидно, что они будут являться общими и для каждой из пар этих языков — родного и изучаемого иностранного. Так как, однако, материал, с которым мы производим названные

действия, в двух языках не совпадает, то и речевые операции в каждом языке имеют свою специфику и поэтому не только не всегда могут быть перенесены из опыта в области родного языка в иностранный язык, но часто и противостоят тем навыкам, которые нужно выработать. Конечно, может оказаться, что и материал для речи в какой-то своей части совпадает в двух языках. Например, в двух языках могут оказаться совершенно одинаковые или очень похожие звуки, буквы, слова, структуры. Однако совпадение редко бывает полным: идентичный звук фигурирует в слове, чуждом одному из двух языков, похожее слово по-разному изменяется в двух языках, тождественные структуры наполняются различной лексикой и т. д. Таким образом, различное в двух языках обычно самым причудливым образом переплетается со сходным или тождественным в этих языках, а следовательно, взаимоотношения возможностей положительного переноса и интерферирующих моментов характеризуются большой сложностью.

Из сказанного можно сделать следующие выводы:

а) Различия и сходства или тождества в двух языках имеются как в области материала для речи, так и в области операций с этим материалом.

б) При овладении иностранным языком и при пользовании им названные различия и сходства или тождества проявляются чаще всего в форме навыков, сходных или различных, — причем эти сходства и различия переплетаются между собой.

в) Следовательно, для предвидения возможностей положительного переноса и интерференции при овладении иностранным языком необходимо иметь в виду как материал двух языков, так и навыки (умения) оперирования им в процессе речи.

Теперь остается выяснить вопрос о том, как выявить эти сходства и различия.

По-видимому, для этого имеются два главных пути: сравнительное изучение двух языков и изучение опыта преподавания данного иностранного языка при данном родном языке учащихся, в определенных учебных условиях.

Рассмотрим эти пути.

Детальное изучение и описание двух языков, завершаемое тщательным сравнением этих описаний, позво-

ляет с достаточной полнотой выявить, что в них сходно и что различно и, следовательно, установить, что может быть перенесено из одного языка в другой, а что должно усваиваться как нечто новое и будет при этом интерферировать с имеющимися навыками и умениями родного языка.

Наша и зарубежная лингвистика накопили в таком сравнительном анализе большой опыт. Однако в большинстве случаев он производился не с методическими целями, поэтому его результаты имеют для обучения иностранным языкам лишь косвенную ценность. Использование этих данных для учебных целей осложняется тем обстоятельством, что преподаваемые в наших школах и вузах иностранные языки и русский язык до сих пор не подверглись полному сравнительному анализу. В настоящий момент мы имеем в этой области лишь отдельные разрозненные исследования по грамматике, фонетике и лексикологии некоторых языков. Можно указать в этой связи, например, на работу К. Г. Крушельницкой,¹ посвященную сравнительному анализу грамматики немецкого и русского языков, на работу М. Д. Степановой и И. И. Чернышевой по лексикологии, содержащую элементы такого сравнительного анализа², на книгу Г. П. Торсуева по фонетике английского языка и ряд др. Однако их использование в методических целях требует дополнительных исследований. Аналогичное положение отмечается и в большинстве зарубежных стран.

Значительный интерес в данном отношении представляет работа коллектива Института английского языка Мичиганского университета, где под руководством Ч. Фриза и Р. Ладо была создана серия учебников по английскому языку для лиц, чьим родным языком является испанский (т. н. «Интенсивный курс английского языка»)³. В предисловии к одному из учебников Ч. Фриз сообщает, что «В основе своей данные материалы базируются на дескриптивном анализе английской звуковой

¹ К. Г. Крушельницкая. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков, М., 1961.

² М. Д. Степанова и И. И. Чернышева. Лексикология немецкого языка, изд-во «Высшая школа», М., 1962.

³ Robert Lado, Charles C. Fries. An Intensive Course of English, Ann Arbor: 1. English Pronunciation, 1960; 2. Lessons in Vocabulary, 1959; 3. English Sentence Patterns, 1960; 4. English Pattern Practices, 1959.

системы, взятой в тщательном сравнении и противопоставлении со звуковой системой испанского и португальского языков».¹ Предисловия к другим учебникам этой серии указывают на то, что такая же предварительная работа была проделана по лексике и грамматическим структурам. Этот предварительный анализ дал авторам возможность нацеливать упражнения на типичные для учащихся трудности. Приведем один характерный пример, описанный самими авторами в введении к одному из учебников².

«Этот учебник предназначен для обучения английскому языку, главным образом, лиц, чьим родным языком является испанский. Многие связанные с этим специфические моменты включены в учебник именно в силу того, что они представляют трудности для лиц, говорящих по-испански. Например, параграф V включает выражение *as far as* в противопоставлении с *until* исключительно потому, что говорящий по-испански не располагает в своем языке двумя различными формами для двух ситуаций, соответствующих данным английским выражениям. В обоих случаях он употребляет слово *hasta*... Если не провести соответствующих объяснений и упражнений, то результатом будет *He traveled until Chicago*»³. Мы не располагаем точными данными о том, насколько систематичным и детальным был сопоставительный анализ, проведенный коллективом преподавателей под руководством Ч. Фриза и Р. Ладо, как он проводился и насколько последовательно данные этого анализа были использованы в учебниках. Думается, однако, что уже сам подход данного коллектива к подготовке материала для учебника в этой части весьма плодотворен и заслуживает пристального внимания.

Так как трудности овладения иностранным языком часто сопряжены с ошибками учащихся, то естественно, что они могут быть обнаружены через эти ошибки. Постоянно фиксируя, изучая и систематизируя ошибки учащихся в устной и письменной речи, мы можем накопить

¹ English Pronunciation, 1960, p. 1.

² Lessons in Vocabulary, 1959, предисловие.

Авторы указывают, что этот учебник базируется на теоретических положениях, изложенных в книге: Charles C. Fries. Teaching and Learning English as a Foreign Language.

³ Lessons in Vocabulary, 1959, p. 1.

материал, дающий довольно подробную картину трудностей овладения иностранным языком. Этим путем пользуются многие преподаватели, однако в большинстве случаев без достаточного анализа ошибок и лишь спорадически. Специальных трудов по анализу ошибок учащихся при изучении иностранного языка почти нет. Отдельные указания по этому вопросу, имеющиеся в работах по методике, лишь едва приоткрывают завесу над этим важным материалом, не дают сколько-нибудь полной картины трудностей, с которыми встречаются учащиеся. Это — весьма досадный пробел в методических исследованиях, который должен быть заполнен.

Преимущества первого пути заключаются в его фундаментальности и объективности. Как ни сложны языки сами по себе и взаимоотношения между двумя языками — родным и иностранным, — современное языкознание располагает методами, позволяющими добыть достаточно надежные результаты анализа и сравнения, о которых говорилось выше.

Недостаток этого пути состоит в том, что он учитывает лишь лингвистические факторы, поневоле игнорируя навыки, психологию учащихся, и такие важные условия, как цель, организация обучения и многие другие. Поэтому результаты этого способа при всей его фундаментальности окажутся все же недостаточными.

Второй из названных способов обладает тем преимуществом, что он отражает владение навыками, дает нам совершенно конкретный материал, связанный с возрастными и многими другими особенностями определенных контингентов учащихся, обучаемых в определенных условиях. Однако он имеет и крупные недостатки: полученный материал является результатом взаимодействия большого количества факторов, в том числе и случайных; эти факторы настолько тесно переплетены между собой, что отделить типичное от случайного довольно трудно, а подчас и невозможно. Кроме того, при оценке ошибок не исключается и привнесение субъективных моментов самим проверяющим и оценивающим лицом. По этим причинам названный способ не является достаточно надежным.

Как видим, ни тот, ни другой способы, взятые порознь, не дают достаточных результатов. Чтобы такие результаты получить, нужно сочетать оба способа и, таким

образом, устранить недостаточность каждого из них. Нужно описать и сопоставить родной язык учащихся и подлежащий изучению иностранный язык на различных уровнях с целью предвидения эвентуальных трудностей и возможностей для положительного переноса, а затем — сопоставить полученные результаты с систематизированным сводом типичных ошибок, фактически имевших место и обнаруженных в соответствующих условиях обучения. Совпадающие результаты и будут искомыми в данном случае.

3. Реализация данных учета родного языка учащихся в учебном процессе

Выявив со всей возможной точностью интерферирующие и благоприятствующие моменты, проистекающие из взаимоотношения двух языков — изучаемого иностранного и родного, — мы получаем возможность реализовать эти знания во всех звеньях учебного процесса по иностранному языку — от объяснения до речевой практики, от введения материала до контроля его усвоения во время аудиторных, лабораторных и домашних занятий учащихся. Не только упоминавшиеся уже пути переноса и противопоставления (см. о них подробнее в § 8), но все иные пути и способы (см. §§ 4—11) обучения иностранному языку так или иначе связаны с учетом родного языка учащихся: все они в конечном счете направлены на преодоление трудностей, многие из которых являются результатом воздействия родного языка, а также на эффективное использование стимулирующего влияния, которое может оказать родной язык на усвоение языка иностранного.

Как ни сложно взаимодействие родного и иностранного языка в процессе овладения иностранным языком, оно подчиняется, как установлено опытом, определенным закономерностям, которые можно описать следующим образом:

а) Когда родной язык воздействует на учащегося в процессе овладения иностранным языком стихийно, это воздействие чаще бывает тормозящим, чем благоприятствующим, поскольку на пути интерференции нет никаких препятствий, а положительный перенос значительно ослабляется или начисто снимается

интерференцией.¹ Интерференция родного языка в сочетании с другими тормозящими факторами порождает новую интерференцию столь причудливого характера, что ее конкретные проявления подчас трудно предвидеть. в силу чего ее предотвращение — особенно насущная необходимость.

Следует отметить, что родной язык воздействует на учащихся стихийно и поэтому чаще всего интерферирующе главным образом в тех случаях, когда он игнорируется преподавателем. Такая ситуация, как подтверждается опытом, наиболее характерна для преподавания, стремящегося «изолировать» учащихся от их родного языка путем полного игнорирования последнего.

б) Когда воздействие родного языка на учащихся в процессе овладения иностранным языком сознательно и умело регулируется преподавателем, оно оказывается чаще стимулирующим, чем тормозящим. Например, преподаватель может легко стимулировать положительный перенос из родного языка (в описанном выше случае согласования сказуемого с подлежащим,) вводя в упражнение только хорошо усвоенную учащимися лексику и тем самым сняв интерференцию родного языка. В дальнейшем можно будет постепенно вводить в упражнения этого рода и другую лексику: для укрепившегося на почве иностранного языка навыка это уже не будет представлять опасности. Больше того, при умелых действиях преподавателя, учитывающего особенности родного языка учащихся, даже чуждое иностранному языку явление родного языка может оказать стимулирующее влияние. Например, в методике обучения иностранным языкам давно известен прием дословного перевода. Будучи превращен в универсальный метод обучения, он, конечно,

¹ Например, при обучении русских немецкому языку имеется возможность перенести из родного языка их опыт согласования глагола-сказуемого с подлежащим в лице и числе, поскольку такое согласование характерно для обоих языков. Это — случай положительного переноса. Тем не менее мы встречаемся у учащихся именно с ошибками в согласовании сказуемого с подлежащим (например, *Er machen, Ich macht* и т. п.). Мы здесь имеем дело с типичным случаем, когда интерференция с новыми словами и формами не только полностью снимает эффект положительного переноса, но и приводит к ошибкам, не имеющим ничего общего с речевым опытом по родному языку: выражая свои мысли на родном языке, мы, разумеется, никогда не говорим «Он работают» или «Я пишет».

приносит не пользу, а вред. Но иногда он может оказаться весьма эффективным. Так, дословный перевод иноязычной структуры на родной язык раскрывает эту структуру не хуже, а подчас даже и нагляднее, чем любая схема или формула. Например, специфическая для русского языка структура «он рабочий» может быть выражена так: «Существительное (местоимение) + существительное». В немецком, английском, французском, испанском и других языках этой структуре соответствует семантически другая: «Существительное (местоимение) + глагол-связка + существительное» (*Er ist Student, He is a student, Il est un étudiant* и т. п.). Но данную иноязычную структуру можно выразить при помощи слов родного языка учащихся: «Он есть студент». Само собой разумеется, что такое сочетание слов не типично для русского языка, звучит для русского уха непривычно, но именно поэтому оно и воспринимается как схема иностранного предложения. Такой дословный перевод избавляет нас от необходимости анализировать структуру, употреблять специальные знаки для обозначения ее элементов и т. д.: все здесь предельно наглядно и ясно благодаря тому, что слова и их характеристики как частей речи и членов предложения хорошо знакомы учащимся и не требуют поэтому никаких дополнительных комментариев; произвольное внимание может сосредоточиться целиком на структуре, к чему и стремится преподаватель.

Из описанных двух закономерностей вытекает, что преподаватель иностранного языка должен не игнорировать родной язык учащихся, а опираться на него там, где это может дать надлежащий эффект, и добиваться его там, где этого требует природа данной пары языков. Разумеется, что такой образ действий преподавателя окажется возможным лишь в том случае, если он достаточно хорошо вооружен для этого. Кроме хорошего практического владения преподаваемым иностранным и родным языком учащихся, преподаватель должен обладать глубокими и всесторонними знаниями теории этих языков в сопоставительном плане, чтобы правильно ориентироваться в сложном взаимодействии языков. В связи с этим необходимо сказать несколько слов о теоретических курсах по иностранному

языку, читаемых в вузах, где готовятся кадры преподавателей иностранных языков. К сожалению, эти курсы обычно содержат лишь элементы сопоставления двух языков, но не являются систематически сопоставительными описаниями этих языков. Если учесть при этом бедность нашей лингвистической литературы такого рода систематическими и полными сопоставлениями, то приходится констатировать, что мы вооружаем наших студентов для их будущей преподавательской деятельности совершенно недостаточно. В этой области требуется решительный перелом.

Мы не останавливаемся здесь на других моментах, так или иначе связанных с рассматриваемым принципом — использовании родного языка в качестве средства контроля понимания иноязычного материала и при объяснении, так как первый из этих вопросов рассматривается в §§ 5, 6, а второму уделяется соответствующее внимание в § 5.

4. Учет родного языка и «сравнительный метод»

Как уже указывалось, метод сравнения языков, широко применявшийся в школах и вузах нашей страны до недавнего времени, оказался неэффективным для практического овладения иностранным языком, в силу чего он подвергся резкой критике. Правда, эта критика подчас сильно преувеличивала роль сравнительного метода, считая его чуть ли не главной, если не единственной причиной плохих результатов обучения иностранным языкам и забывая о множестве других причин, подлежащих устранению. Однако факт остается фактом: сравнительный метод по самой своей сущности приспособлен скорее к изучению теории языка, чем к овладению речью.

Возникает вопрос: а не является ли рассматриваемый здесь принцип попыткой возродить сравнительный метод? Для возникновения этого вопроса на первый взгляд имеются основания: ведь данное положение включает в себя и сравнение языков, и связанные с ним перенос из родного языка и противопоставление языков. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо сопоставить положение учета родного языка и «сравнительный метод».

Сравнение языков в целях выявления в них сходства и различия — процесс чисто лингвистического характера. Не случайно он был привнесен в методику обучения иностранным языкам из сравнительного языкознания в середине прошлого века. Зачинателем сравнительного метода в методике, как известно, был Карл Магер, издавший в 1846 г. работу¹, в которой он впервые обосновал сравнительный метод теоретически (сам Магер называл этот метод «генетическим», что сути дела не меняет). Академик Л. В. Щерба, развивший в наше время сравнительный метод, будучи лингвистом, рассматривал этот вопрос с преимущественно лингвистических позиций, так как считал методику «прикладной лингвистикой» и полагал, что она даже должна быть изъята из дидактики. Нет поэтому ничего удивительного в том, что применение сравнительного метода в школе вылилось в уподобление учебного процесса процессу лингвистического исследования языка.

Сравнительное описание изучаемого иностранного и родного языков в целях предвидения возможностей положительного переноса и интерференции, — тоже процесс, если не чисто, то преимущественно лингвистического характера. Однако есть существенное различие между учетом родного языка и сравнительным методом обучения: в первом случае сравнение является частью подготовки к учебному процессу, во втором случае оно выступает как существенный компонент самого учебного процесса. Предлагаемый нами принцип предусматривает проведение сравнения лингвистами и методистами, а сравнительный метод понуждает самих учащихся проводить это сравнение. Этими основными различиями определяются и все остальные, менее существенные, частные различия между сравнительным методом и положением об учете родного языка.

Положительный перенос из родного языка и противопоставления «иностранный язык — родной язык», имеющие место в учебном процессе, не связываются с вовлечением родного языка в сферу произвольного внимания учащихся: как будет показано в § 8, перенос из родного языка стимулируется через материал иностранного языка, а противопоставление «иностранный язык — род-

¹ Karl M a g e r. Die genetische Methode, Die modernen Humanitätsstudien, H. 3, Zürich, 1846.

ной язык» в большинстве случаев сводится к прямому или опосредствованному трансформированию этого противопоставления в противопоставление «иностранный язык — иностранный язык». Правда, не исключается такой прием противопоставления, как дословный перевод. Однако, во-первых, сфера применения этого приема ограничивается структурами, а, во-вторых, при этом демонстрируется все же иноязычная структура, наполненная материалом родного языка, а не структура родного языка. Таким образом, дословный перевод по сути не отличается существенно от сообщения правила-инструкции на родном языке. Остается решить вопрос: что рациональнее — сообщение инструкции на родном или иностранном языке? Ответ на этот вопрос зависит от конкретных условий обучения: если инструкция на иностранном языке не ставит перед учащимися дополнительных трудностей, она правомерна; если понимание инструкции затруднено, рациональнее давать ее на родном языке, чтобы не задерживаться на ней и перейти к самому главному — тренировке и практике. Первый случай характерен только для старших курсов языковых вузов, второй — для всех остальных профилей обучения иностранному языку. Но коль скоро это так, оправдан и прием дословного перевода, так как он сберегает время для тренировки, а следовательно, и для предотвращения или ослабления интерференции родного языка, причем он и сам по себе, тормозит отрицательный перенос, мобилизуя для этого сознание учащегося.

Подводя итоги сопоставления «сравнительный метод — принцип учета родного языка», можно констатировать следующее:

а) Применение сравнительного метода, механически перенесенного из языкознания в учебный процесс, приводит к излишнему теоретизированию. Учет родного языка лишь предпосылает сопоставительное исследование двух языков учебному процессу. Это исследование проводится не в учебном процессе, а до него и не учащимися, а учителями.

б) Сравнительный метод направлен на овладение теорией языка, в силу чего он оправдан только на продвинутой стадии обучения в языковых вузах. Учет родного языка направлен на положительный перенос и торможение интерференции навыков родного языка,

следовательно, на успешное практическое овладение иностранным языком. Это оправдывает его применение во всех условиях, где язык изучается с практической целью.

в) В силу сказанного в п. б) сравнительный метод требует сравнительного анализа явлений родного и иностранного языка по ходу учебного процесса. Учет родного языка не предусматривает анализа явлений родного языка в учебном процессе, сосредотачивает внимание учащихся на иностранном языке.

Таким образом «сравнительный метод» противостоит речевой направленности обучения иностранному языку везде, кроме продвинутых стадий языкового вуза: в последнем случае он правомерен также только в сочетании с учетом родного языка на более ранних стадиях. Положение об учете родного языка не только согласуется с речевой направленностью учебного процесса, но и прямо вытекает из нее, поскольку облегчает овладение иностранной речью. Стало быть, положение об учете родного языка применимо в любых условиях обучения иностранному языку.

§ 3. СОЧЕТАНИЕ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ С ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ТРЕНИРОВКОЙ

1. Понятия «закрепление» и «усвоение»

Термин «тренировка» не так уж часто употребляется в литературе по методике обучения иностранным языкам, а термин «практика» обычно применяется лишь в языковых вузах, да и то в основном лишь для наименования учебного предмета «практика устной и письменной речи», чье содержание, кстати сказать, не вполне ясно ни преподавателям, ни студентам. Гораздо чаще мы встречаемся в связи с процессом выработки умений и навыков речи с терминами «усвоение», «закрепление», и «упражнение».

Термины «закрепление» и «усвоение» применяются как равнозначные. Говорят и пишут, например, о закреплении или усвоении слов, о закреплении или усвоении звуков, структур и т. д. В содержании терминов «усвоение» и «закрепление» действительно имеется нечто об-

щее, однако они выражают существенно отличающиеся друг от друга понятия.

Как мы уже знаем (см. § 1), усвоение в применении к обучению иностранным языкам — это процесс, в результате которого учащиеся приобретают определенные умения и навыки оперирования материалом речи для понимания и выражения мыслей.

Усвоение присуще самому учащемуся, который и овладевает материалом в форме соответствующих умений и навыков.

Под закреплением обычно понимают комплекс действий, производимых преподавателем и руководимыми им учащимися в целях усвоения материала. Закреплять — значит фактически «закреплять в памяти». Но закрепить что-либо в памяти учащихся не значит привить им умения и навыки оперирования этим материалом в речи. Можно помнить много слов и не уметь связать их в предложение для выражения мысли или понять их в связной речи ввиду отсутствия соответствующих умений и навыков. Однако непреложно и то, что никакая речь невозможна, если человек не хранит в своей памяти определенного минимума слов, словосочетаний, способов связи слов и предложений и т. д. Таким образом, закрепление в памяти учащегося материала для речи создает лишь одну из предпосылок для оперирования этим материалом в речи, но не овладение соответствующими операциями, которое мы называем усвоением. Из сказанного следует, во-первых, что усвоение и закрепление отражают разные стороны процесса образования умений и навыков и, во-вторых, что закрепление — понятие более узкое, чем усвоение: оно охватывает не все компоненты, входящие в усвоение. Итак, эти два термина не равнозначны. Но из сказанного следует еще один важный вывод. Поскольку закрепление связано прежде всего с памятью, оно относится главным образом к знаниям. Однако в учебном процессе по иностранному языку главное — выработать соответствующие умения и навыки, причем знания в области правил лингвистических понятий и т. п. играют по отношению к умениям и навыкам лишь вспомогательную роль, служа только предпосылкой для образования последних. Что же касается запоминания речевого материала, то оно, как известно, происходит при выполнении различных

речевых операций с этим материалом: опознавая, воспроизводя и комбинируя речевые единицы, учащийся и запоминает их, причем не «вообще», а в связи с определенными действиями, необходимыми для понимания и выражения мыслей. Следовательно, в специальных упражнениях, направленных только на запоминание материала, учебный процесс по иностранному языку не нуждается. Поэтому термин «закрепление» вообще не очень актуален для нашей методики.

2. Понятия «упражнение», «тренировка», «практика»

Усвоение тесно связано с понятием «упражнение». Поскольку речь — это вид человеческой деятельности, то совершенно естественно, что овладеть ею без упражнений невозможно. Под упражнением понимают целенаправленное, определенным образом организованное, многократное повторение действия, направленное на овладение этим действием, на совершенствование способов его выполнения. Именно направленность на повышение успешности действия и отличает прежде всего упражнение от простого повторения. Как видим, упражнение — понятие, без которого наша методика обойтись не может. Однако понятие «упражнение» слишком общее. Оно может быть связано, если не с любым учебным предметом, то с большинством учебных дисциплин, которые преподаются в школе и вузе, в силу чего в нем не отражается специфика каждого из учебных процессов. Далее, оно включает ряд действий очень разных не только по своему характеру, но и по своей непосредственной цели, что особенно ясно видно при анализе обучения какой-либо работе, каким-либо действиям. Так как обучение иностранному языку — это прежде всего обучение речевым действиям, то такой анализ может оказаться для нашей методики поучительным. Всякое обучение действиям, работе складывается из двух ясно различимых периодов. Обучают ли вождению машины, спортивному бегу или игре на музыкальном инструменте и т. п., всегда сначала отрабатывают отдельные компоненты этой работы или отдельные комбинации этих компонентов и лишь затем постепенно переходят к выполнению всего комплекса соответствующих действий. Так, бегун должен отработать финиш и старт, работу рук и ног, дыхание и т. д., музы-

кант отрабатывает стойку, работу рук, пальцев и т. д. И лишь отработав эти элементы, бегун бежит соответствующую дистанцию на соревновании, музыкант играет целую пьесу и т. д. Первый период можно назвать тренировкой, а второй — практикой. Главное различие между тренировкой и практикой заключается в том, что в первом случае делается упор на способы выполнения действия, а во втором — на результат действия. Так, Д. Уолфл, специально изучавший вопросы тренировки и использовавший результаты ряда психологических исследований, проведенных другими учеными (Хантер, Мак-Геч, Вайтельс, Брей, Фленаджен и др.), приходит к следующему выводу:

«Во многих случаях научение происходит более быстро, если основной упор делается на научение способу выполнения данной работы, а не на достижение ее конечного результата. Тренеры спортсменов хорошо это различают и, таким образом, подчеркивают надлежащую форму спортивного мастерства. Вопреки случайным чемпионам, отступающим от норм, всеми признано, что лучшее выполнение достигается спортсменами при помощи правильной мускульной координации»¹.

Все сказанное об обучении действием относится, конечно, и к обучению иностранному языку. И тренировка, и практика состоят из упражнений, но это различные упражнения. При тренировке мы имеем дело то с воспроизведением и опознаванием слов, то с различением контрастирующих звуков, то с опознаванием структур при их наполнении различными словами, то с комбинированием лексики в рамках определенных структур и т. д. Здесь во главе угла стоит правильное выполнение этих операций, в силу чего данные операции и применяемый при этом материал для речи находятся в поле произвольного внимания учащегося. В процессе практики для учащегося важно не это, а результат, т. е. тот факт, что мысль выражена им и понята другим или то, что выраженная другим лицом мысль понята им. Итак, в процессе речевой практики в поле внимания учащегося находится главным образом содержание высказывания, а не материал для речи и способы его употребления. Та-

¹ Д. Уолфл. Тренировка, в книге: С. С. Стивенс (редактор-составитель). Экспериментальная психология. Изд-во иностранной литературы, М., 1963, т. II, стр. 926.

ким образом можно сказать, что упражнения, выполняемые в процессе тренировки, являются подготовительными к речи, а упражнения, выполняемые в процессе практики речи, являются речевыми.

Вот почему наряду с понятием «упражнение» для методики обучения иностранным языкам имеют существенное значение понятия «подготовительная тренировка» и «речевая практика», с которыми соответственно связаны понятия «тренировочные (подготовительные) упражнения» и «речевые упражнения». Тренировка и практика взаимосвязаны: без тренировки невозможна эффективная практика, тренировка важна не сама по себе, а лишь как преддверие к практике.

3. Сочетание тренировки и практики

Таким образом, сочетание подготовительной тренировки и речевой практики является одним из краеугольных камней, на котором зиждется система упражнений и система занятий по иностранному языку, а значит — по сути и весь процесс обучения иностранному языку.

Однако этим важным положением далеко не всегда руководствуются в теории и практике обучения иностранным языкам.

Большинство наших учебников по иностранным языкам для вузов, уделяя значительное внимание преодолению отдельных трудностей иностранной речи, содержит очень мало упражнений, характерных для речевой практики. С другой стороны (главным образом в практике обучения, а подчас и в работах по методике), в последние годы наблюдается тенденция начинать обучение прямо с речевой практики. Это не приносит подлинного успеха, хотя и дает некоторый чисто внешний эффект. Поскольку учащиеся не в состоянии справиться со многими трудностями одновременно, получается лишь видимость речи: учащиеся просто опознают и воспроизводят выученные ими вопросы и ответы, но они оказываются совершенно беспомощными, когда в выученные ими предложения вносятся какие-либо изменения.

Иногда сочетание тренировки и практики понимают как сочетание упражнений «некоммуникативных» или «докоммуникативных» с упражнениями коммуникативными. Это фактически означает, что коммуникация, т. е.

понимание и выражение мыслей в связи с реальными ситуациями, имеет место только в процессе речевой практики, а тренировка имеет дело только с языком как системой (так называемые «языковые упражнения»), но не с речью. Такой подход нельзя считать правильным. Правда, среди тренировочных упражнений могут быть и такие, которые не представляют собой коммуникации (например, отработка отдельных трудных звуков), однако не они составляют главное содержание тренировки (впрочем, даже работа над таким звуком тоже может вестись в коротком предложении, в котором отсутствуют другие трудности). Большинство тренировочных упражнений может носить коммуникативный характер и таким образом с самого начала тяготеет к речи. Однако совершенно очевидно, что избираемые для этих упражнений ситуации должны быть относительно простыми, а трудности — изолированными путем помещения их в среду знакомого материала. В процессе тренировочных упражнений произвольное внимание и мышление учащихся, в силу необходимости преодолеть ту или иную трудность, сосредотачиваются именно на этой трудности. Этим, а не тем, являются ли они коммуникативными или «некоммуникативными» («докоммуникативными») или «языковыми», как их иногда называют, тренировочные упражнения отличаются от речевых: коммуникация, как уже указывалось, должна и может иметь место в большинстве упражнений, а признак «языковое» тоже нельзя отнять от любого упражнения (тренировочного или речевого), так как все они имеют дело с материалом языка.

Сочетание тренировки с практикой иногда понимают как чередование весьма длительных периодов тренировки с периодами речевой практики. Например, нередко можно встретиться с учебниками, в которых целые параграфы или даже группы параграфов не содержат речевых упражнений и посвящены исключительно так называемым «языковым» или «некоммуникативным» («докоммуникативным») видам работы. Но так как речевая практика имеет свои специфические трудности, связанные главным образом с содержанием высказываний, а эти трудности в процессе тренировки не акцентируются надлежащим образом, поскольку нужно решать другие задачи, то оказывается, что после чрезмерно длительного периода тренировки учащиеся приходят

к речевой практике с большим количеством непреодоленных трудностей. Объем этих трудностей может быть настолько большим, что речевой практики фактически не получится¹.

Необходимо подчеркнуть со всей категоричностью: подготовительная тренировка и речевая практика должны сочетаться по меньшей мере в рамках работы над каждым параграфом учебника; до тех пор, пока вводимая в параграфе доза материала не была успешно употреблена учащимися в речевых упражнениях, ее нельзя считать усвоенной.

Чем более продвинуты учащиеся по иностранному языку, тем большей может быть доза вводимого материала и тем быстрее, несмотря на это, они могут переходить от тренировки к речевой практике.

Теперь, когда мы познакомились в общих чертах с положением о сочетании тренировки с речевой практикой, мы можем подробнее рассмотреть оба эти раздела системы упражнений и занятий и основные требования к каждому из них.

4. Требования к подготовительной тренировке

К подготовительной тренировке можно предъявить требования двух родов: а) требования к подготовке тренировки, б) требования к самой тренировке.

Основные требования к подготовке предварительной тренировки могут быть изложены следующим образом.

1. Чтобы тренировка была успешной, она должна быть направлена на овладение точно определенными операциями с определенным материалом. Отсюда следует, что методика должна иметь в своем распоряжении проверенные результаты анализа речи по операциям. Такой анализ — трудная задача, решаемая содружеством ряда наук — методики, языкознания, психологии, с привлечением данных физиологии, высшей нервной деятельности, теории информации и др. Как мы уже знаем из преды-

¹ Ср.: М. С. Ильин. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку, автореферат канд. диссертации. I МГПИИЯ им. Мориса Тореза, М., 1965.

дущего изложения (см. § 1, а также таблицу № 1). можно назвать такие операции, из которых объективно складывается речь: опознавание бывшего в нашем опыте материала для речи, его воспроизведение, его сочетание с другим материалом при выражении мыслей (продуктивное комбинирование), его соотнесение с контекстом и ситуацией в целях понимания (рецептивное комбинирование) и др. На эти операции накладывается специфика различных видов речи (аудирование и чтение, говорение и письмо).

2. Успешность тренировки определяется, далее, объемом и трудностью материала, на котором она проводится. Совершенно очевидно, например, что операцией опознавания слов в речи труднее овладеть, если имеется в виду много тысяч слов, и легче овладеть, если предстоит оперировать ограниченным запасом слов. Отсюда вытекает необходимость отбора материала. Каковы бы ни были критерии этого отбора (а они для разных видов материала различны), его результаты должны соответствовать цели обучения и реальным возможностям учащихся (см. об отборе § 1, п. 5).

3. Для успеха тренировки необходимо систематическое измерение ее результатов. Только зная каждый раз, какие результаты достигнуты, мы можем правильно регулировать тренировку. Кроме того, как мы увидим позднее (см. стр. 47) знание этих результатов важно и для самих учащихся.

Так возникает проблема критериев оценок. Эти критерии могут быть внутренними и внешними. Внутренние критерии применяются для измерения результатов работы в ходе самой тренировки, скажем, в процессе проведения и проверки устных и письменных контрольных работ, содержащих тренировочные упражнения. Внешние критерии действуют вне рамок тренировки, т. е. в ходе речевой практики (см. разд. 5 данного параграфа), а также в ходе экзамена или зачета.

4. Учащиеся, приступая к тренировке, должны знать способы действий, подлежащих выполнению, знать, как эти действия могут быть осуществлены наилучшим образом.

Необходимо отметить, что актуальность этого требования возрастет вместе с повышением общего уровня развития учащихся.

В целях успешной тренировки учащийся должен хорошо уяснить себе:

а) что и в каком порядке он должен делать и какими приемами он должен при этом пользоваться;

б) как это нужно делать, чтобы получился результат, соответствующий нормам изучаемого языка. Первое дается учащемуся в инструктаже к тренировке, второе сообщается ему в процессе объяснения материала. Так как на объяснении мы остановимся подробно в § 5, то нужно здесь сказать несколько слов об инструктаже.

Объяснение материала включает в себе вооружение учащихся приемами самостоятельной работы над языком, что имеет значение и для правильной тренировки. Однако, кроме того, необходим и специальный инструктаж по тренировке, который охватывает следующие моменты:

а) Раскрытие сущности данного упражнения: например, перед проведением подстановочного упражнения нужно объяснить, какие слова в предложении должны заменяться, откуда нужно брать слова для подстановки, упомянуть, что следует обратить внимание на формы этих слов и изменить их, если это требуется по условиям данного предложения и т. д.; если учащийся такого упражнения ранее не делал, его нужно провести на уроке прежде, чем задать для выполнения дома или в лаборатории.

б) Указание на справочный материал, которым необходимо или можно воспользоваться при выполнении упражнения (словарь, грамматический справочник, ключи и т. д.) и инструктаж относительно пользования этим материалом. Например, необходимо не только указать на то, что ключом можно пользоваться только для проверки выполненного упражнения, но и разъяснить учащимся вред иного порядка пользования ключами.

в) Предупреждение возможных ошибок. Преподаватель, обладающий соответствующим опытом, знает наперед, какие ошибки наиболее вероятны при выполнении того или иного упражнения. Каждый преподаватель должен постоянно совершенствоваться в этой области. Необходимо заранее обратить внимание учащихся на эти возможные ошибки и указать способы их предотвращения. Это делается не путем называния или описа-

ния ошибки, а при помощи инструкции, предотвращающей ее. Например, учащиеся при выполнении подстановочных упражнений часто нарушают согласование членов предложения между собой. Если такая ошибка предвидится, то преподаватель дает следующую инструкцию к упражнению: подставив в предложение новое слово, проверьте, согласуется ли оно с другими словами предложения: сказуемое должно согласоваться с подлежащим в лице и числе (немецкий и французский языки) и т. п.

При разработке программированных упражнений такого рода инструктаж включается в само упражнение как в форме простых инструкций, предшествующих упражнению (их понимание может проверяться при помощи вопросов для самоконтроля и ключей к ним), так и в форме указаний такого рода: если выполненное упражнение не сходится с ключом, сделайте его еще раз (или: сделайте упражнения такие-то), обращая внимание на (то-то). Перед сложными упражнениями при их программировании следует предусмотреть «репетицию», т. е. пробное проведение упражнения данного вида.

Кроме того, в инструкции должно указываться, где данное упражнение выполняется (в лаборатории, или дома, или в аудитории), в какой форме оно выполняется (устно, письменно, устно-письменно, чтение), как и кем проверяется (преподавателем или самим студентом), при помощи чего проверяется (ключ, модель, инструкция) и др.

Рассмотрим теперь основные требования к самой тренировке.

1. Учащийся должен как можно скорее после выполнения упражнения получить «подкрепление» своих действий. Это подкрепление может быть положительным (одобрение действий) или отрицательным (указание на ошибку).

Важность четкой и непосредственной информации о результатах усилий обучаемого для процесса тренировки подтверждается многими психологическими исследованиями.¹ При этом подчеркиваются две стороны этой

¹ См.: Психология под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова, изд. 2-е, Учпедгиз, М., 1962, стр. 450; Д. Уолфл. Тренировка, в книге: С. С. Стивенс (редактор-составитель). Экспериментальная психология, т. II, Изд-во иностранной литературы, М., 1963, стр. 918—920.

информации: ее точность и быстрота ее следования за выполненным учащимся действием. Например, психологи Траубридж и Кэйсон установили, что сообщение учащимся результатов их тренировки даже в самой общей форме («верно-неверно») повышает эффективность тренировки почти в два раза, а точная информация (указание характера ошибки и т. п.) уменьшает ошибки почти в восемь раз¹. Имеются экспериментальные данные и о том, что чем больше промедление в сообщении результатов работы, тем менее прочен образовавшийся навык. Например, если принять прочность навыка при промедлении информации в одну минуту за единицу, то при промедлении информации в 20 минут эта прочность измеряется величиной 0,2². На основе такого рода экспериментальных данных психологи приходят к следующему выводу: о результатах работы обучаемому нужно сообщать с наибольшей точностью и по возможности скорее после каждого выполненного действия.

Возникает вопрос: как же сочетать требование минимального замедления информации о результатах упражнений с самостоятельной работой учащихся в отсутствие преподавателя? Здесь приходят на помощь ключи (устные, письменные и устно-письменные), которыми учащийся может воспользоваться немедленно и установить, таким образом, не только правильность или неправильность найденного решения, но и сущность своей ошибки. Правда, последнее дается не так уж легко: можно видеть, что выполненное упражнение не сходится с ключом и не знать, в чем ошибка (не тот падеж, не то время, не то лицо? и т. п.). В данном случае помогает полученный инструктаж к тренировке, о котором уже говорилось выше, а также последующий контроль преподавателя. По мере накопления учебного опыта идентификация ошибки, а значит и ее целесообразное исправление постепенно облегчается.

¹ Ср. Trowbridge M. H., Cason H. An experimental study of Thorndike's theory of learning, "J. Gen. Psychol.", 1932, 7, 245—258.

² См. Wolff J. B. The effect of delayed reward upon learning in the white rat, "J. Comp. Psychol.", 1934, 17, 1—21.

Необходимо отметить, что этот эксперимент проводился на животных, однако его данные в общем подтверждаются и экспериментами на людях, а также опытом обучения.

Подкрепление (положительное и отрицательное) действий учащих во время аудиторных занятий тоже не простая проблема. Стремление к немедленному отрицательному подкреплению не должно выливаться в бесконечное прерывание ответа учащегося с целью исправить его ошибки. Лучше фиксировать ошибки незаметно для учащегося и потом действовать в зависимости от обстоятельств: если ошибка типична для данной группы, ее следует разобрать, если она свойственна только данному учащемуся или немногим учащимся данной группы, ее следует устранить путем индивидуальной самостоятельной работы учащихся, для чего им даются специальные задания. Эффективным подкреплением действий учащегося является комментированная оценка.

2. В процессе тренировки к учащемуся нужно предъявлять лишь малое число требований одновременно. Иными словами, требуется изоляция трудностей, подлежащих преодолению. Это однако отнюдь не означает постоянную работу над изолированными словами или звуками, а сводится к тому, что единица, представляющая трудность, помещается в среду знакомого материала. Например, новое слово дается в окружении знакомых слов, в рамках знакомой структуры предложения: новая структура дается на базе знакомых слов и т. п. Необходимо отметить, что при выполнении этого требования преподаватели наталкиваются на значительные препятствия, так как оно почти не принимается во внимание учебниками по иностранному языку, которые часто нагромождают трудности в упражнениях. Затрудняет минимализацию требований и то, что материал большинства выпускаемых в дополнение к учебникам вспомогательных пособий (хрестоматии, книжки для чтения, сборники упражнений и т. п.) плохо согласован с материалом учебника, а то и вовсе не согласован с ним. Особенно мешает выполнению этого требования тенденция игнорировать подготовительные упражнения вообще, что ведет к большому нагромождению трудностей в упражнениях и к невозможности эффективно преодолеть эти трудности. Упражнение должно содержать лишь минимальное количество трудностей, чтобы не возникала необходимость предъявлять к учащимся многие требования одновременно.

3. Успех тренировки во многом решается тем, насколько эффективно устраняется интерференция навыков. В § 2 мы уже говорили об интерференции «родной язык — иностранный язык», в § 8 мы остановимся и на другой интерференции «иностранн-ый язык — иностранный язык» и на способах устранения обоих «потоков» интерференции. Здесь необходимо коснуться третьего «потока» интерференции, который взаимодействует с первыми двумя. Имеется в виду интерференция, возникающая в результате неправильных приемов обучения. Например, к возникновению интерференции ведет применение из «стилистических соображений» по-разному сформулированных инструкций к идентичным упражнениям. Источником интерференции может стать и противоположный прием — применение одной и той же формулы инструкции для упражнений, имеющих различную конкретную направленность. Например, для упражнения в произношении определенных слов и упражнения в употреблении соответствующей формы того или иного глагола дается одна и та же инструкция — «переведите устно на иностранный язык», без дополнительных указаний («обратите внимание на произношение слов...» или «обратите внимание на личную форму глагола...» и т. п.). Иными словами, интерференция возникает, когда от учащихся требуют вопреки данным психологии различных реакций на совершенно идентичные ситуации или одинаковой реакции на различные ситуации. Сильную интерференцию навыков, как уже указывалось выше, вызывает необходимость преодолевать многие трудности одновременно, что также характерно для неправильного обучения.

Не останавливаясь подробно на природе и видах интерференции (сведения по этому вопросу читатель может почерпнуть из работ по психологии), мы попытаемся лишь изложить основные меры по предотвращению интерференции. Эти меры сводятся главным образом к тому, чтобы:

а) всемерно совершенствовать приемы обучения вообще и в особенности инструктажа учащихся перед тренировкой;

б) всегда иметь в виду трудности, проистекающие из различий между родным и изучаемым иностранным язы-

ком, а также все возможности положительного переноса, возникающие на базе общности этих языков;

в) не упускать из вида интерференции похожих, но контрастирующих по семантике, употреблению и т. п. навыков в рамках самого иностранного языка (например, интерференцию таких навыков, как произношение долгого гласного и краткого гласного и т. п.);

г) переходить к работе над новым навыком после того, как предшествующие стали уже достаточно прочными, не работать над многими новыми навыками одновременно;

д) всемерно интенсифицировать тренировку по конкретному навыку в начале его отработки (много упражнений с возможно минимальными промежутками между ними) и лишь постепенно увеличивать промежутки между упражнениями по мере овладения навыком.

4. В целях успешной тренировки необходимо разнообразить ее условия. «Включая действие в выполнение различных задач (видов деятельности) и усложняя условия осуществления действия, добиться выполнения его в разнообразных условиях без ущерба для качества продукции».¹ Иными словами, вырабатываемый навык должен быть «генерализован», чтобы его можно было реализовать в разнообразных условиях, а не только в тех условиях, в которых выполнялись упражнения. В обучении иностранному языку данное требование, по-видимому, означает, что:

а) Отрабатываемые в процессе тренировки навыки должны включаться в употребление данного речевого материала в различных условиях. Если учащийся приобрел, например, навык произношения [y:] в слове *über*, то нужно добиться, чтобы он произносил его и в *Rübe* и в иных соответствующих словах, предложениях, при вопросе, в ответе и т. д.

б) Упражнение никогда не должно сводиться к простому повторению; главное различие между повторением и упражнением в том и заключается, что последнее всегда предусматривает непрерывное совершенствование способа действия. Так, если учащийся научился опознавать данное слово в простой комбинации, нужно

¹ Психология (цит. соч. под ред. А. А. Смирнова и др.), стр. 457.

переходить к его опознаванию в более сложной комбинации; если он уже воспроизводит определенную структуру с минимальным отклонением от усвоенного предложения, то следует усложнить задачу таким образом, чтобы он, не нарушая структуры предложения, наполнил ее другой лексикой и т. п.

в) Постепенно должен повышаться темп действий, который в начале тренировки будет поневоле медленным, так как навык еще не отработан. Это повышение темпа должно, однако, происходить не столько в границах возможного, как при всякой иной работе, но прежде всего в границах допустимого. Имеется в виду следующее: чем быстрее будет работать, скажем, слесарь или токарь, без ущерба для качества продукции, тем, конечно, лучше. Однако говорить на иностранном языке как можно быстрее не только не требуется, но и должно воспрещаться, так как это приведет к непониманию другими сказанного. Иное дело быстрота реакции учащегося на чужую речь: чем естественнее по длительности будет пауза между концом воспринимаемого учащимся высказывания и началом его собственного высказывания, тем большими можно считать успехи учащегося, разумеется, при том условии, что он поймет партнера правильно и не будет делать грубых ошибок при выражении мыслей.

г) Условия тренировки должны варьироваться не только по материалу и сложности задачи, но и по месту тренировки. Иными словами, тренировка должна развиваться от аудиторной к аудиторно-лабораторно-домашней. При этом в аудитории должны выполняться наиболее сложные упражнения, не поддающиеся или плохо поддающиеся эффективному самоконтролю со стороны учащихся, а дома и в лаборатории должны выполняться упражнения, к которым можно дать надежные ключи или иные средства для самоконтроля (см. § 7). Чем более продвинуты учащиеся по иностранному языку, тем большую часть тренировочной работы они могут и должны проводить вне урока с тем, чтобы урок все в большей мере посвящался практике речи, и при том — преимущественно в устной форме. Варьирование тренировки по месту ее осуществления (в аудитории, лаборатории, дома) связано и с усложнением этой тренировки. Речь идет о том, что учащийся должен постепенно на-

учиться выполнять самостоятельно то, что он раньше мог выполнить только под непосредственным руководством преподавателя.

С изменением места тренировки изменяются и формы контроля: в лаборатории и дома доминирует самоконтроль (с использованием ключей и других средств или только на основе накопленных знаний и опыта), а на уроке роль самоконтроля менее заметна, так как все или многое контролируется здесь преподавателем. Но сам тот факт, что учащийся вынужден сам контролировать себя, ведет к усложнению тренировки, а выработка у учащегося навыков самоконтроля — важный показатель успеха тренировки.

Таковы общие основные требования к тренировке по иностранному языку.

Изложенные выше требования должны быть конкретизированы для каждого языка, и в особенности по следующим линиям:

а) конкретные трудности, подлежащие преодолению в процессе тренировки и проистекающие из различий между родным языком и изучаемым иностранным, а также из интерференции внутри иностранного языка;

б) конкретные трудности, связанные с возрастными особенностями учащихся, профилем их обучения и степенью продвинутости по иностранному языку;

в) длительность тренировки, зависящая от цели обучения, объема подлежащего усвоению материала, трудностей, о которых говорилось в п.п. а) и б), и др. факторов;

г) дозировка тренировки по месту ее осуществления: что должно делаться на уроке, в лаборатории и дома; а также связанные с этим приемы контроля;

д) критерии оценки результатов тренировки;

е) конкретные формы инструктажа к тренировке и взаимоотношения между тренировкой и объяснением во времени, по объему и по материалу;

ж) вопросы программирования домашней и лабораторной тренировки учащихся;

з) взаимоотношения между подготовительной тренировкой и речевой практикой по объему, материалу и месту осуществления и другим признакам.

5. Требования к речевой практике

Своеобразие речевой практики заключается в том, что она не только способствует достижению цели обучения, но и сама является целью обучения. В этом нет противоречия, ибо овладение действием, как известно из психологии, не может быть достигнуто вне этого действия. Речевая практика, будучи конечной целью тренировки и в значительной мере ее результатом, имеет ряд специфических черт или признаков.

Эти признаки следующие:

а) Ярко выраженная реальность ситуаций, в которых она осуществляется.¹ Имеется в виду, что учащийся в процессе практики понимает и выражает мысли (устно или письменно) как бы не в нарочито учебных целях, а в реальной, характерной для общения вне стен учебного заведения обстановке. Важное условие этой реальности — наличие в воспринимаемом или осуществляемом учащимся высказывании такой информации, которая имеет ценность независимо от учебно-языковых моментов: убедившись в том, что достигнуты результаты, полезные в практическом отношении, учащийся охотнее и с большим интересом работает над овладением речью.

Это характерно для чтения возбуждающей интерес литературы на иностранном языке, прослушивания докладов по интересующим учащихся вопросам и т. п. видов работы, которые приносят учащимся реальную пользу не только в плане овладения языком, но и в изучении профилирующих дисциплин, при подготовке к дипломной работе, при работе над рационализаторским предложением или изобретением, при любительском конструировании приборов и аппаратов и т. п. В этой связи можно упомянуть также помощь производству в разборе иностранных чертежей и инструкций к импортным промыш-

¹ Как мы уже знаем (см. стр. 43), ситуативность присуща и многим тренировочным упражнениям. Однако в процессе тренировки ситуативность не столь ярко выражена и не стоит на первом плане, как при речевой практике: при выполнении тренировочных (первичных и предречевых) упражнений учащимся приходится сосредотачивать свое внимание на преодолении определенных трудностей, которые связаны не столько с содержанием высказывания, сколько с материалом для речи и соответствующими операциями, подлежащими усвоению в данный момент.

ленным изделиям, аннотирование специальной иностранной литературы для практических нужд и другие случаи применения иностранного языка, которые хорошо сочетаются с производственной практикой студентов. Кроме того, и сам учебный процесс по иностранному языку дает достаточно много возможностей для создания реальных ситуаций общения на иностранном языке. Например, инструктаж на иностранном языке к лабораторной работе, указания и распоряжения преподавателя по ходу урока и т. п. тоже являются элементами речевой практики, вводимыми в обиход уже с первых уроков иностранного языка и занимающими все больше места по мере продвижения учебного процесса.

б) Доминанта содержания высказывания над средствами выражения. Эта черта речевой практики тесно связана с описанной выше, вытекает из нее. Имеем ли мы дело с просмотром-прослушиванием кинофильма, пониманием инструкции к тренировке на иностранном языке или другими видами работы, названными в п. а), мы каждый раз встречаемся с тем, что учащийся думает, главным образом, не о средствах выражения мысли, а о ее содержании. Именно тот факт, что мышление и произвольное внимание сосредоточиваются на содержании высказываний, и придает реальность обстановке речевой деятельности. Можно, таким образом, сказать, что, отвлекая мышление и произвольное внимание учащихся от средств выражения мыслей, мы тем самым приближаем учебный процесс к реальному процессу общения. Разработка приемов такого отвлечения --- одна из важных проблем обучения речи.

Сущность такого рода приемов, при всем их возможном разнообразии, очень часто сводится к сочетанию речевой задачи с некоторой сверхзадачей неязыкового порядка, решение которой привлекает к себе произвольное внимание и мышление учащихся. Трудность этой неязыковой задачи не должна быть значительной, во всяком случае она не должна стоять близко к верхнему порогу возможностей данных учащихся. Типичными неязыковыми «сверхзадачами» являются: простое арифметическое действие, отгадывание несложной загадки, решение незамысловатой головоломки и т. п. Такие задачи очень хорошо сочетаются со специально речевыми задачами,

в силу чего данные приемы могут применяться уже в период тренировки. Например, решение арифметического примера хорошо сочетается с употреблением числительных, решение головоломки типа «как перевезти волка, козу и капусту через реку по одному?» позволяет употребить совершенно определенную лексику и структуры.

в) Большое разнообразие ситуаций, материала и их сочетаний. Если в процессе тренировки приходится в целях изоляции трудностей и устранения интерференции строго ограничивать каждый раз материал для речи и ситуации, в которых он должен быть употреблен, то в процессе речевой практики эти ограничения в значительной мере должны быть ослаблены. Они, конечно, не могут быть сняты вообще, потому что учащийся не может выйти за рамки подлежащего усвоению материала для речи при выражении мыслей и лишь в определенных пределах выходит за эти границы при понимании речи. Кроме того, возможности учащихся ограничиваются и тематикой, т. е. определенными комплексами ситуаций, в которых они могут употреблять материал для речи и за чьи пределы им не позволяет выйти общий уровень их развития. Но в названных пределах учащийся должен пользоваться значительной свободой действий. Без этого не может быть соблюдено условие реальности речевой обстановки. Например, при сообщении о реальном событии или при диалоге на заданную тему или ситуацию, учащемуся не должно предписываться употребление определенных слов, структур и т. д., ибо это неминуемо привлекло бы к данному материалу для речи его произвольное внимание и деятельность его мышления. Наоборот, как мы уже видели, нужно применять специальные приемы для отвлечения внимания учащегося от материала для речи. Это необходимо в силу причин, о которых уже говорилось, и не создаст для учащегося непосильной нагрузки, поскольку он имеет за плечами соответствующую тренировку. Для речевой практики характерно переплетение рецептивных и продуктивных видов работы (например, диалог на свободную тему, по ситуации и т. д.), монологической и диалогической речи, сочетание чтения с говорением, говорения с письмом, письма с чтением и т. д. При этом переход от одного вида работы к другому происходит естественно, ненарочито, непринужденно. Напри-

мер, после просмотра-прослушивания иностранного кинофильма учащиеся переходят к обмену мнениями по этому фильму. После чтения текста или ряда текстов можно составить реферат на определенную тему. После работы над темой «Наш вуз» учащиеся могут получить задание выступить в роли «экскурсоводов» по вузу, имея в виду, что экскурсантами будут иностранцы, подготовить на иностранном языке соответствующие плакаты, схемы с текстом, надписи и пр.

г) Информативность содержания речи. Если интерес учащихся к тренировке определяется в значительной мере ожидаемыми от тренировочных упражнений результатами, то речевая практика должна всегда сама по себе возбуждать интерес учащихся. Стремление узнать нечто новое и полезное, споры по содержанию высказывания, желание реализовать свои умения в процессе выражения мыслей и чувство удовлетворения, столь часто сопутствующее реализации этих стремлений — без этого речевая практика просто не существует. Эта черта придается речевой практике прежде всего богатством и информативностью ее содержания, созданием реальных речевых ситуаций и всяческим устранением элементов нарочитости.

д) Речевая практика проводится на уровне не ниже высказывания в отличие от тренировки, которая может вестись на всех уровнях речевых единиц — от фонемы до высказывания включительно. Это обусловлено тем обстоятельством, что в реальном процессе речевого общения все элементы и знаки речи употребляются только в высказываниях и никогда не изолированно.

Высказывания могут различаться по сложности своего содержания, по лексическому составу, по содержащимся в них структурам и т. д. Наконец, высказывание — это и вопрос, и ответ, и констатация, и отрицание, и подтверждение и т. д. Можно, далее, говорить о разных видах вопроса, разных формах отрицания и т. д. Поэтому положение о том, что речевая практика проводится на уровне не ниже высказывания, в каждой частной методике должно быть уточнено и конкретизировано в соответствии с продвинутой учащимися по иностранному языку, общим уровнем их развития, особенностями изучаемого иностранного языка по сравнению с родным

языком учащихся (ими определяются трудности высказывания) и другими конкретными условиями обучения.

Таковы основные черты речевой практики.

Между речевой практикой и тренировкой имеется и много общего.

Во-первых, практика речи не прерывает тренировку, а продолжает ее в более совершенной форме. Резкой грани между ними нет.

Во-вторых, и практика, и тренировка ведутся на одном и том же материале для речи; различна лишь дозировка этого материала для каждого из упражнений, в целом же весь материал, на котором велась тренировка, привлекается и для практики.

В-третьих, практика и тренировка проводятся в рамках одной речевой темы, причем для тренировки берутся отдельные группы ситуаций (подтемы) данной темы, а для практики тема в целом (т. е. вся совокупность данных ситуаций), что позволяет обобщать сделанное в процессе тренировки.

В-четвертых, практика не только подготавливается тренировкой, но и предшествует новой тренировке, готовит к ней учащихся: приобретенный в процессе практики речевой опыт облегчает последующую тренировочную работу, поскольку она создает предпосылки для все более сильного положительного переноса навыков и ослабления интерференции навыков.

Все это вновь и вновь подчеркивает неразрывную связь между тренировкой и практикой в обучении иностранному языку.

Речевая практика включает в себя различные виды речевой деятельности, а именно:

1. устную речь, складывающуюся из:
 - а) слушания и понимания устной речи (т. е. аудирования),
 - б) устного выражения мыслей (говорения),
 - в) диалога, в котором сочетается аудирование и говорение;
2. чтение с пониманием прочитанного;
3. письмо.

Для любого из этих видов речевой деятельности в процессе проведения речевой практики актуальны те черты, о которых уже говорилось выше.

Речевая практика, как и тренировка, членится на

аудиторную, домашнюю и лабораторную. Если соотнести это членение с видами речевой деятельности, входящими в речевую практику, то получим следующую картину: чтение и письмо являются преимущественно домашними видами работы, причем устный отчет о чтении делается на уроке, а письменный отчет проверяется преподавателем дома с последующим устным разбором на уроке (кстати, такой устный разбор является очень хорошим видом практики понимания устной речи, поскольку учащихся весьма интересует содержащаяся в нем информация). Устная речь в своей продуктивной форме является преимущественно аудиторным видом работы, а рецептивная форма устной речи (если иметь в виду восприятие высококвалифицированной речи) более характерна для лаборатории, чем для урока. (Подробно об этом см. § 15.)

Здесь был дан лишь общий очерк практики речи в обучении иностранному языку. Естественно, что содержание практики варьируется в зависимости от конкретных условий обучения. Возможности, характер и т. д. практики определяются каждый раз количеством отведенных на иностранный язык часов, объемом подлежащего усвоению материала для речи, тематикой (которая в свою очередь определяется профилем учебного заведения) и общим уровнем развития учащихся, а также их продвинутостью по языку.

При обучении студентов неязыковых вузов, важную роль приобретают такие виды речевой практики, как чтение литературы и слушание сообщений на иностранном языке в целях повышения уровня профессиональной подготовки, работа с иностранной технической документацией и т. п. Приходится сожалеть о том, что во многих вузах эти возможности мало используются.

* *
*

Таковы некоторые исходные методические положения, которые представилось необходимым рассмотреть в данном разделе прежде, чем перейти к способам обучения, а затем и к главному объекту настоящего исследования — системе упражнений и занятий и ее отражению в учебнике и в самом учебном процессе.

Автор далек от мысли, что избранные им для описания исходные методические положения исчерпывают все

многообразии и всю многогранность учебного процесса по иностранному языку, и что ими можно поэтому ограничиться в методических исследованиях по иностранному языку вообще. Более того, думается, что и само описание приведенных здесь положений может и должно быть пополнено в будущем по мере накопления опыта и теоретических данных.

Проблема принципов обучения иностранным языкам очень сложна и недостаточно исследована. Автор не ставил перед собой задачу решить ее, он пытался лишь раскрыть в меру своих сил те позиции, с которых он подходит к вопросам системы упражнений и занятий по иностранному языку.

II. ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Вводные замечания

С описанными в предыдущем разделе общими методическими положениями связаны положения более частные, относящиеся к отдельным моментам учебного процесса. Эти положения можно было бы назвать, как представляется, методами обучения. Однако сделать это без всяких оговорок, по-видимому, нельзя, так как в методике обучения иностранным языкам, как это ни странно, нет полной ясности по вопросу о том, что такое метод обучения и что именно можно считать методом, а что — нельзя. В методической литературе иногда под методом обучения понимают целое методическое направление (ср., например, такие наименования, как «сознательно-сопоставительный метод», «переводно-грамматический метод» и т. п.). Такое понимание термина «метод» исключает применение многих методов одновременно как худший вид эклектики. Однако такой подход к делу противоречит известному положению о том, что «ни один метод не может быть признан основным и универсальным методом учебы»¹ и что, следовательно, нужно применять разнообразные эффективные методы обучения. В дидактике обычно идет речь о методах обучения, а не об одном каком-либо монопольном методе. При этом под методами понимаются «способы работы учителя и руководимых им учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков...».²

¹ Ср.: Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе, пост. ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. (В. З. Смирнов. Хрестоматия по истории педагогики, Учпедгиз, М., 1961, стр. 506—507).

² Ср.: М. А. Данилов. Б. П. Есипов. Дидактика. М., 1957, стр. 251.

Однако различные работы по дидактике называют разные конкретные методы обучения, что тоже не способствует ясности вопроса. Часто методы отождествляются с приемами и средствами обучения и т. д.¹

Данная работа не ставит себе задачей рассмотрение вопроса о содержании термина «метод обучения»: это отвлекло бы нас от основной темы без ощутимой пользы для дела, так как в данном случае важно не то, являются ли предлагаемые ниже частные положения методами или только приемами обучения. Решающим является, насколько данные положения эффективны с точки зрения цели обучения и изложенных выше общих положений методики. Во всяком случае, мы считаем, что предлагаемые частные положения, которые можно было бы назвать и методами, являются приемлемыми путями или способами обучения иностранному языку.

В качестве таких путей или способов в последующих параграфах данного раздела книги будут рассмотрены:

1. программирование самостоятельной работы учащихся;
 2. объяснение;
 3. контроль и самоконтроль;
 4. перенос и противопоставление;
 5. сочетание анализа с имитацией и аналогией;
 6. сочетание зрительных восприятий со слуховыми.
- Некоторое внимание уделяется также гипнопедии.

§ 4. ПРОГРАММИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

1. Общие замечания

Данный параграф не претендует на подробное освещение проблем программирования, большинство которых нельзя считать решенными. Его основная задача — дать читателю некоторое общее представление о программированном обучении иностранным языкам и побудить его ознакомиться с этим методом более основательно по имеющейся литературе. Однако автор считает необходи-

¹ См. об этом подробнее: I. D. Salistra. Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts, Berlin, 1962, §§ 20—21.

мым высказать здесь и некоторые принципиальные соображения по спорным вопросам, основанные на имеющемся у нас опыте.

Программирование работы, как известно, возникло и получило свое развитие в технике. Оно заключается в том, что машине задается программа последовательных операций, по которой выполняется та или иная работа. В основе программирования всегда лежит алгоритм. Алгоритм — понятие математическое. Это — программа действий, рекомендуемая человеку или машине для успешного выполнения определенной работы. Алгоритм вырабатывается с учетом особенностей выполняемой работы и выполняющего эту работу, материала, которым приходится оперировать и т. д. Он может быть поэтому найден лишь с привлечением данных целого ряда наук, связанных с выполняемой работой. Применение рационального алгоритма состоит из ряда шагов, содержание и последовательность которых определяется алгоритмом.

Чтобы рационально запрограммировать соответствующее звено учебного процесса, нужно найти такой алгоритм, который охватывал бы оптимальные учебные операции в оптимальной последовательности и при оптимальной обратной связи (т. е. контроле и самоконтроле). Совокупность этих оптимальных предпосылок должна дать и оптимальный учебный результат.

Проблема программирования учебного процесса имеет два главных аспекта: теоретический и технический. Теоретический аспект включает в себя дидактические, методические, психологические и другие основы программирования, технический — самую технику составления программ и разработку и применение обучающих машин. Необходимо отметить, что в имеющейся у нас и за рубежом литературе освещается преимущественно технический аспект этой проблемы, а аспекту теоретическому уделяется мало внимания. В силу этого вопросы программирования решаются часто эмпирическим путем, а подчас и путем некритического заимствования приемов, которые не всегда оказываются уместными в данных условиях обучения.

Ниже будет предпринята попытка рассмотреть оба аспекта проблемы в той мере, в какой это позволяют рамки небольшого параграфа.

2. Программирование как педагогико-методическая проблема

Рассматривая программирование учебного процесса в этом плане, мы должны сосредоточить свое внимание прежде всего на педагогических основах, на которых нужно строить программирование. Сюда входит и хорошо разработанная и экспериментально проверенная теория усвоения, дающая основные черты учебного процесса. Технические приемы программирования должны приниматься или отвергаться в зависимости от того, отвечают ли они этим теоретическим основам или противоречат им. Разрабатывая новые приемы программирования, мы должны опять-таки исходить из этих теоретических основ. Например, программирование, которое тормозит развитие мышления учащихся, не может быть принято даже и в том случае, если оно дает практические результаты при наименьшей затрате времени и сил: при неразвитом мышлении ценность этих результатов мизерна.

Однако, сколь ни важен общепедагогический подход к программированию, он недостаточен, поскольку является слишком общим. Более приближенное решение вопросов дает нам методика обучения данному предмету.

Рассматривая проблему программирования в плане методики обучения иностранным языкам, необходимо создать основы для программирования на различных уровнях:

- а) на уровне самом общем, т. е. на уровне всего процесса обучения иностранному языку в целом;
- б) на уровне различных видов и звеньев этого обучения (различные профили обучения, отдельные периоды обучения по каждому из профилей, отдельные темы внутри этих периодов, отдельные упражнения внутри этих тем);
- в) на уровне различных форм учебной работы (урок, работа в лаборатории, работа дома).

Так, рассматривая учебный процесс на целый учебный год, мы должны сначала наметить его наиболее важные вехи, а затем, переходя к решению задач все более узкого масштаба, стремиться охватить как можно больше деталей, поддающихся предвидению. «Мелкое»

программирование, чтобы дать надлежащий эффект, должно исходить из алгоритма более общего, а последний имеет практическое значение лишь в том случае, если он воплощен в оптимальный ряд частных алгоритмов. Сочетание общих алгоритмов с частными, вытекающими из них и согласующихся с ними, и дает программу учебного процесса в целом.

Чтобы можно было осуществить программирование в рамках учебного заведения определенного типа, разработать алгоритмы обучения, необходимо создать следующие предпосылки:

а) Отобрать материал для речи, подлежащий усвоению, и определить умения и навыки, в рамках которых данный материал должен употребляться.

б) Установить как можно более точно, какие именно трудности придется преодолеть учащемуся при овладении намеченными умениями и навыками (см § 2). Эти трудности, а также возможности положительного переноса должны учитываться уже при отборе материала для речи, но они имеют прямое отношение и к разработке упражнений, так как здесь нужно особое внимание уделить тем операциям с тем материалом, которые окажутся для учащихся наиболее трудными.

в) Отобрать операции, которыми должен овладеть учащийся, чтобы быть в состоянии использовать предусмотренный для усвоения материал в речи и определить их последовательность.

г) Разработать наиболее рациональное сочетание подготовительной тренировки с речевой практикой, имитации с анализом, переноса навыков с их противопоставлением, обучающего контроля и самоконтроля; найти наиболее эффективные средства контроля и самоконтроля (см. §§ 2—11).

д) Разработать на основе всего предыдущего систему упражнений по иностранному языку, чтобы воплотить ту ее часть, которая этому поддается, в программированные упражнения, выполняемые при помощи машин или без таковых (см. § 12). Разработать систему занятий, включающую три основных звена — работу на уроке, в лаборатории и дома — и сочетающую, таким образом, самостоятельную работу учащихся с их работой под непосредственным руководством преподавателя (см. § 15).

е) Учитывая все упомянутое ранее, точно установить, что должно быть в учебном процессе запрограммировано заранее с учетом всех деталей, а что должно быть разработано так, чтобы преподаватель имел возможность действовать в соответствии с создавшейся учебной ситуацией. Как видим, программирование обучения отнюдь не означает вытеснение преподавателя из учебного процесса, а должно повышать его роль.

Бросается в глаза, что меры, перечисленные в п. п. а) — е), относятся к рационализации учебного процесса вообще, а не специально к его программированию, что это — общие положения методики обучения иностранным языкам. И в этом нет ничего странного. Программирование учебного процесса по иностранному языку базируется на той или иной методике обучения, отражает ту или иную методическую концепцию, и глубоко заблуждаются те авторы, которые полагают, что программирование может заменить собой методику. Техника программирования хороша лишь постольку, поскольку она воплощает правильные методические (а значит и общепедагогические) решения и, следовательно, должна быть поставлена на службу методике. К сожалению, это не всегда имеет место. Например, в ряде учебных заведений пытаются приспособить методику обучения к обучающим машинам, которые этой методике не отвечают, в силу чего создается только видимость рационализации учебного процесса, но не подлинное его улучшение.

3. Некоторые основные правила техники программирования самостоятельной работы учащихся и приемы их реализации

Рассматриваемые ниже правила техники программирования являются попыткой обобщить накопленный у нас опыт, в частности, многолетний опыт составления пособий по немецкому, английскому и французскому языку для заочников, накопленный в I МГПИИЯ за последние 15 лет. При этом привлекаются и некоторые данные, добытые в США и других странах и отраженные в имеющейся литературе.

Здесь будет идти речь о программировании самостоятельной работы учащихся, так как в тех

звеньях учебного процесса, которые проводятся под непосредственным руководством преподавателя, каждый шаг работы не может и не должен со всей точностью определяться заранее; здесь должно оставаться место для творчества педагога, для его гибких и квалифицированных действий в соответствии с конкретной обстановкой.

1. Непреложным правилом всякого программирования учебного процесса является дробление подлежащего усвоению материала и операций с ним на отдельные единицы, оформляемые как последовательные «шаги» учебного процесса. После каждого такого «шага» учащийся должен получать немедленное «подкрепление», т. е. твердо знать, правильно или неправильно он действовал.

Дробление материала и операций достигается при помощи так называемых «кадров». На письменных программах каждый шаг отделяется от последующего горизонтальной чертой, в звуковых программах для этого служат паузы. Каждый кадр имеет свой номер. Учащийся воспринимает в каждый данный момент только один кадр. Простейший цикл операций обычно включает в себя следующие шаги: 1) получение информации-объяснения, 2) получение информации-задачи, 3) решение и фиксация этого решения, 4) проверка решения. Это можно представить в виде следующей схемы:

1. Информация-объяснение

2. Информация-задача

3. Место для решения задачи (может отводиться не здесь, а в специальной тетради)

4. Ключ

Реализация этого правила связана с решением двух трудных проблем: насколько дробными должны быть «шаги» учебного процесса и как добиться эффективного подкрепления действий учащихся.

Некоторые авторы считают, что эти «шаги» должны быть настолько дробными, чтобы усвоение шло как бы

незаметно. Это ведет к почти полному выключению мышления учащихся. Наша практика программирования сложилась по-иному. Мы исходили из того, что дозировка материала по «шкагам» должна быть динамичной, находиться каждый раз в соответствии с продвинутой учащих по иностранному языку и с их развивающимися возможностями. Следовательно, мы полагаем, что «шаги» учебного процесса и целые циклы этих «шагов» должны постепенно усложняться, стимулируя продвижение учащихся вперед.

Что касается подкрепления действий учащихся, то проблема оказывается, пожалуй, более сложной. Некоторые авторы высказываются за полную самостоятельность учащегося: последний должен на протяжении всего учебного процесса оставаться с программой или обучающей машиной, в которую эта программа заложена, «один-на-один». Но в этих условиях однозначный ключ возможен только для самых простых случаев (например, для перевода изолированных слов или простеньких предложений), следовательно, мы оказываемся перед дилеммой: отказаться от речевых упражнений (дать к таким упражнениям ключи в большинстве случаев невозможно) или пожертвовать подкреплением действий учащихся во время их самостоятельной работы, т. е. фактически отказаться от программирования вообще. Выход нужно искать в двух направлениях: в применении разнообразных средств самоконтроля (не только ключей, но и моделей решений и специальных инструкций — см. § 7, п. 2) и в правильном сочетании самостоятельной работы учащихся с их работой под непосредственным руководством преподавателя, т. е. в сочетании самоконтроля с контролем. При таком подходе к делу программированию конкретной серии учебных операций должна предшествовать разработка целой темы с распределением операций по месту их выполнения и способу обратной связи (контроль, самоконтроль).

Необходимо, конечно, учитывать и изложенное выше правило относительно динамичности в дозировке материала.

Ниже приводится пример такого анализа ряда циклов учебных операций в рамках одного параграфа учебника (темы или подтемы), основанный на опыте.

Учебные операции	Место выполнения	Обратная связь
1	2	3
I. Цикл 1—7: осмысление и первичные упражнения¹		
1. Получение информации (правило, семантика слов и др.).	Вне урока или на уроке ²	—
2. Задача по осмыслению этой информации (вопрос для самоконтроля)	Вне урока	—
3. Решение задачи, фиксация решения	Вне урока	—
4. Проверка решения	—, —	Самоконтроль по ключу
5. Практическая задача на основе информации п. 1 (упражнение для самоконтроля)	—, —	—
6. Решение задачи 5 и фиксация этого решения	—, —	—
7. Проверка решения	—, —	Самоконтроль по ключу
¹ О делении упражнений на первичные предречевые и речевые см. § 12, а также таблицу № 3.		
² В зависимости от сложности информации.		

Цикл 1—7 проводится столько раз, сколько «доз» нового материала вводится в рамках данного параграфа (или части параграфа): введение материала небольшими дозами облегчает его усвоение.

Продолжение

1	2	3
II. Цикл 1а—7а: предречевые упражнения		
1а. Получение информации, обобщающей информацию ряда первичных циклов (п. 1)	Вне урока	—
2а. Задача по осмыслению этой информации (контрольные вопросы, обобщающие задачи типа 2)	—, —	—
3а. Решение задачи 2а и фиксация этого решения	—, —	—

Продолжение

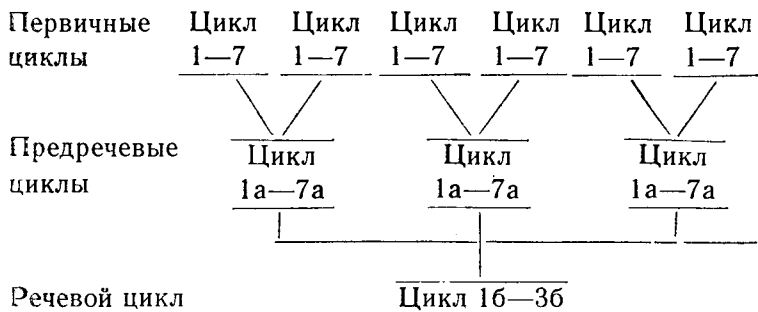
1	2	3
4а. Проверка решения 3а	Вне урока и на уроке	Самоконт- роль и контроль
5а. Практическая задача, синтези- рующая задачи типа 5 (конт- рольные упражнения)	Вне урока	—
6а. Решение задачи 5а и фиксация этого решения:		
а) устной задачи	В лаборато- рии	—
б) письменной задачи	Дома	—
в) устно-письменной задачи	В лаборато- рии	—
7а. Проверка решения задачи 6а:	На уроке	Контроль
а) устная	или в ла- боратории	Самоконт- роль
б) письменная	Дома (пре- подава- тель)	Контроль

После ряда предречевых циклов типа 1а—7а следует цикл речевых учебных операций, являющийся завершающим для данного параграфа. Так как он состоит из трех учебных операций, то мы его назовем циклом 1б—3б. Он проводится преимущественно на уроке, так как речевая работа требует непосредственного контроля со стороны преподавателя.

Продолжение

1	2	3
III. Цикл 1б—3б: речевая практика		
1б. Практическая задача (речевое упражнение), синтезирующая ряд задач типа 5а	На уроке	—
2б. Решение задачи 1б и фиксация этого решения	—, —	—
3б. Проверка решения задачи 1б	—, —	контроль

Соотношение отдельных циклов учебных операций в этой схеме можно изобразить следующим образом:



Имея общую разработку на целый параграф (а она составляется на базе еще более общей схемы, охватывающей ряд параграфов — см. § 18), можно приступить к программированию отдельных компонентов, т. е. учебных операций, точно зная, где каждая из этих операций должна выполняться и какой способ обратной связи (следовательно, — и способ подкрепления действий учащихся) здесь применяется. Сочетая работу дома с работой в лаборатории и аудитории, мы получаем возможность сочетать и различные средства самоконтроля с контролем со стороны преподавателя там, где самоконтроль не дает достаточно надежного подкрепления (см. §§ 6, 7).

2. Строя программы для самостоятельной работы учащихся, нужно сочетать линейное программирование с разветвленным.

Под линейным программированием понимают такую последовательность, при которой учащийся выполняет одну операцию за другой, не отклоняясь в сторону. Ниже приводится пример линейного программирования в форме письменных кадров (в качестве иностранного языка берется русский).

Линейная программа

1. Информация (в данном случае — информация о форме винительного падежа неодушевленных существительных женского рода типа «книга», «ручка» в ед. ч. — это может быть сделано в форме демонстрации правила, структуры и т. д., что в данном случае решающей роли не играет).

2. Проверка понимания информации (скажем, вопрос для самоконтроля или др. задача).

3. Место для ответа (ответ может фиксироваться и в специальной тетради или устно).

4. Ключ (решение поставленной задачи).

5. Практическая задача. Перед вами русское предложение «Я покупаю книгу». Как вы это скажете, если речь идет о газете?

6. Место для ответа

7. Ключ: Я покупаю газету.

Учащийся выполняет «кадр» за «кадром», фиксирует свои ответы (кадры 3 и 6) и тут же проверяет их по ключу. Если ответ не совпадает с ключом, задача выполняется снова.

Разветвленное программирование предусматривает для тех случаев, когда ответ не совпадает с ключом, выполнение дополнительных заданий, имеющих в предыдущих кадрах или специально для этого предназначенных. Это сочетается с иным построением задач: учащийся не сам составляет решение, а лишь выбирает одно из предлагаемых ему решений. Ниже приводится пример такой разветвленной программы, построенной на том же материале, что и предыдущая программа.

Разветвленная программа

1. Информация (та же, что и в первом случае).

2. Проверка понимания информации: скажем, тот же вопрос для самоконтроля, что и в первом случае, и три ответа на него: 1) неправильный ответ, 2) правильный ответ, 3) неправильный ответ. Задача: избрать правильный ответ и зафиксировать его номер.

3. Место для ответа. Здесь учащийся фиксирует номер избранного им ответа.

4. Ключ: 1) Неправильно, повторите кадры 1 и 2 (или: обратитесь к кадрам таким-то, где имеется дополнительное задание). 2) Правильно, переходите к следующему кадру. 3) Неправильно (сделайте то-то).

5. Практическая задача. Перед вами русское предложение «Я покупаю книгу». Как вы это скажете, если речь идет о газете? Запишите номер правильного ответа: 1. Я покупаю газеты. 2. Я покупаю книгу. 3. Я покупаю газету.

6. Ключ: 1) Много ли газет вы покупаете? Нужно купить только одну газету. Повторите кадры 1, 2, 5, затем сделайте кадры 7, 8. 2) Вы не поняли задачу. Речь идет о покупке газеты. Повторите кадр 5. 3) Правильно. Переходите к кадру 13.

7. Сравните два предложения: 1. Это книга. 2. Я покупаю книгу. Как изменилось слово «книга» во втором предложении? Заполните пропуски в ответе:

Вместо *a* в конце слова произносится

8. Ключ: «у». Если вы ответили правильно, переходите к кадру 13. Если ответили неправильно, сделайте кадр 9.

9. Сравните два предложения: 1. Это ручка. 2. Я покупаю ручку. Как изменилось слово «ручка» во втором предложении? Заполните пропуски в ответе: Вместо *l* в конце слова произносится 2.

10. Ключ: 1. «а», 2. «у». Если вы ответили правильно, переходите к кадру 13. Если ответили неправильно, сделайте кадр 11.

11. Заполните пропуск. Это книга. Я покупаю книгу. Это ручка. Я покупаю

12. Ключ: Я покупаю ручку.

13. Произнесите и напишите три предложения, в которых сообщается о покупке газеты, книги и ручки.

и т. д.

Как видим, разветвленное программирование является более гибким, чем линейное, так как оно лучше учитывает индивидуальные особенности различных учащихся. Зато оно не требует от учащихся продуктивной работы и ограничивает его действия выбором готового решения. В приведенном примере под «разветвленные» задания было отведено лишь шесть кадров, причем эти кадры разработаны по способу линейного программирования. Однако можно себе легко представить, что и в дополнительных кадрах имеют место «разветвления», и тогда количество кадров нужно было бы значительно увеличить. Комбинирование более экономного и требующего продуктивных форм работы линейного программирования с более гибким, но менее экономным разветвленным программированием может оказаться более эффективным, чем применение только линейного способа. Однако, как мы уже знаем, оба эти способа дают лишь ограниченные возможности для самоконтроля и поэтому должны сочетаться с контролем со стороны преподавателя на уроке для тех упражнений, которые не поддаются эффективному самоконтролю.

3. Из сказанного вытекает третье правило, которое гласит: самостоятельную работу учащихся по программам (с обучающими машинами или без таковых) следует разумно сочетать с их работой под непосредственным руководством преподавателя. При этом самостоятельно выполняются те виды работы, которые поддаются надежному самоконтролю, а под непосредственным руководством преподавателя ведется работа, требующая квалифицированного контроля. Границы между этими двумя видами работы не являются стабильными: по мере продвижения учащихся по иностранному языку и накопления ими речевого опыта возможности самоконтроля увеличиваются и, следовательно, все более сложные задания могут выполняться ими самостоятельно. Нужно стремиться к тому, чтобы все большая часть тренировки проводилась вне урока (дома и в лабо-

рагории) с тем, чтобы на уроке все более доминировала речевая практика.

4. В зависимости от характера осваиваемых в данный момент операций программы для самостоятельной работы должны предусматривать устные, письменные и устно-письменные виды работы, чтение (вслух и про себя, за диктором и самостоятельно). Для этого письменные программы самостоятельной работы сочетаются с устными программами, записанными на магнитную ленту.

5. Пятое правило, которого нужно придерживаться при программировании упражнений для самостоятельной работы учащихся, заключается в следующем: детальное программирование должно охватывать специально для этого выделенные операции с материалом для речи. Самостоятельные занятия по программам должны быть связаны при этом с урочными занятиями по материалу и системе упражнений. Эта связь должна быть такой, чтобы на уроке никогда не повторялись упражнения, фигурирующие в программах для самостоятельной работы. Например, не имеет смысла повторять на уроке выученный в лаборатории диалог, но зато окажется уместным вести этот диалог в несколько измененном виде (тот же материал, другие связи).

6. Программы должны содержать тщательно составленные инструкции по выполнению упражнений, а если требуется, то и «репетиции» наиболее сложных упражнений.

Разумеется, что и самое тщательное соблюдение технических правил программирования еще не обеспечивает оптимальных программ. Чтобы программа была по-настоящему хорошей, мало владеть теорией обучения и иметь длительный опыт работы с учащимися: требуется еще и опыт программирования как такового. Самое важное, пожалуй, состоит в том, чтобы программист, владеющий названными выше качествами, имел всегда перед своим умственным взором учащегося, для которого составляется программа. Нужно ясно представить себе трудности, на которые натолкнется учащийся в каждом конкретном случае, ошибки, которые он может сделать, и предусмотреть для этих случаев умную

и своевременную помощь. То, что предвидению не поддается, лучше оставить на урок. Программа заменяет преподавателя вне урока, но не на уроке. Она помогает учащемуся готовиться к уроку и в то же время учит его самостоятельно работать над иностранным языком.

§ 5. ОБЪЯСНЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Многочисленными теоретическими и экспериментальными исследованиями процесса обучения различным видам деятельности твердо установлено: «Научение идет быстрее, и перенос (имеющихся навыков — И. С.) осуществляется эффективнее, если обучаемый понимает принцип тех действий, которые выполняет»¹. Понимание обучающимся принципов выполняемых им действий современная психология относит к числу решающих условий успешной тренировки с целью овладения новой, не бывшей до этого в опыте данного человека деятельностью. Это подчеркивается как в наших, так и в зарубежных новейших исследованиях по психологии.

Так, советские психологи считают, что в целях обучения действию необходимо учащемуся «дать четкое знание о действиях, которые нужно усвоить»². Это положение уточняется следующим образом: «Знание способа действий не обеспечивает полноценного их выполнения, но оно обязательно для того, ...чтобы выработался навык».³ К аналогичным выводам приходит американский психолог Д. Уолфл, который пишет:

«Два вывода, вытекающие из изучения роли инструктажа, вероятно, применимы к большому количеству ситуаций:

1. Наиболее эффективные результаты обычно достигаются при небольшом количестве инструкций, предложенных на ранних стадиях научения...

¹ С. С. Стивенс (редактор-составитель). Экспериментальная психология, Изд-во иностранной литературы, М., 1963, т. II, стр. 929.

² Психология, под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова, изд. 2-е, Учпедгиз, М., 1962, стр. 450.

³ Там же, стр. 450.

2. Все эксперименты показали, что инструктаж, как бы он ни был полезен, не может заменить фактического выполнения изучаемой работы...»¹

Овладение речью, которое является целью обучения иностранному языку в вузе, есть овладение сложным видом деятельности, следовательно, для этого обучения актуальны все только что приведенные высказывания о месте и роли понимания учащимся принципов или способов действия в овладении этими действиями. Но чтобы учащийся эти способы понял, их нужно тем или иным образом объяснить учащемуся. Отсюда вытекает, что объяснение, имеющее целью выработку умений и навыков, есть раскрытие принципов или способов действий, которыми нужно овладеть. При обучении иностранному языку под раскрытием способов действий нужно понимать раскрытие способов употребления объясняемых единиц речи для понимания чужих и выражения своих мыслей. Чтобы употребить данную единицу в речи, необходимо уметь ее произнести (написать), опознать (при слушании и чтении), изменять соответствующим образом при сочетании с другими единицами и т. д. (см. § 1, п. 4 и таблицу № 1). Все это можно реализовать в речи лишь в том случае, если учащийся знает семантику данной единицы или в состоянии найти ее самостоятельно. Раскрытие семантики, формы и способов сочетания данной единицы с другими единицами в речи даст надлежащий эффект лишь при том условии, если учащийся будет не просто воспринимать объяснение, но и сопровождать его соответствующими действиями.

Из сказанного следует, что под объяснением в обучении иностранному языку следует понимать раскрытие семантики, формы данной единицы материала и способов ее сочетания с другими единицами для понимания и выражения мыслей.

Это определение объяснения, будучи актуальным для различных условий обучения иностранному языку, раскрывается по-разному в школе и вузе. Так как нас интересует здесь обучение иностранному языку взрослых

¹ С. С. Стивенс (редактор-составитель). Цит. соч., стр. 931. Необходимо отметить, что в своих выводах автор данной статьи Д. Уолф ссылается на ряд работ других психологов и, в частности, Коха, Лаждета, Карра.

и особенно — в неязыковом вузе, то мы и сосредоточим свое основное внимание на вузе этого типа.

В отличие от школы, где раскрытие названных выше моментов проводится чаще всего учителем (правда, при активном участии самих учащихся), в вузе студенты довольно часто могут обойтись и без объяснений преподавателя: они в состоянии сами сделать соответствующие выводы или самостоятельно добыть необходимые сведения о данном явлении путем изучения учебника или справочной литературы. В этом случае тоже имеет место объяснение, но «осуществляет» это объяснение не преподаватель, а учебник или справочник.

Разумеется, самостоятельность учащихся при объяснении того или иного явления находится в строгом соответствии с их продвинутостью по языку, общим уровнем развития, а также со сложностью материала и качеством учебной литературы. Однако как бы ни была велика самостоятельность учащихся при раскрытии нового явления, преподаватель всегда будет играть здесь определенную роль. Время от времени он вынужден будет сам объяснить ту или иную сторону дела или хотя бы проинструктировать учащихся относительно самостоятельного раскрытия, и уж во всяком случае проверить, насколько правильно понял учащийся соответствующие сведения о данном явлении. Чем меньше возможности учащихся для самостоятельной работы над языком, тем большее участие принимает в объяснении преподаватель. Вместе с тем преподаватель должен стремиться при объяснении не только раскрыть данное явление и побудить учащихся активно участвовать в этом, но и вооружить учащихся приемами самостоятельной работы по раскрытию семантики, формы и сочетания данного явления с другими.

В соответствии с этапом и профилем обучения учащихся меняется и глубина объяснения и диапазон охватываемых им признаков данного явления.

Содержание отдельных названных в определении объяснения моментов раскрывается по-разному и в зависимости от того, к какому виду материала для речи принадлежит объясняемая единица. Например, невозможно раскрыть семантику звука, поскольку звуки могут быть соотнесены со значением по меньшей мере в слове. Од-

нако это не значит, что при объяснении звуков выпадает семантический момент: фонема — смыслообразительный элемент языка, следовательно, учащиеся должны уяснить себе, что она связана со значением слова, в котором она функционирует. Так, «бомба» и «помпа» отличаются в своем звучании только тем, что в одном случае употреблена фонема [Б], а в другом — фонема [П], но смысловые структуры этих слов ничем не напоминают друг друга. Семантика структуры — не то же самое, что семантика слова: она накладывается на семантику составляющих ее переменных компонентов. Но и в том, и в другом случае семантика подлежит раскрытию. Одно дело — раскрытие способов сочетания слова с другими словами, а другое дело — сочетание предложений. В первом случае важную роль играет, например, управление, а во втором — примыкание, подчинение и другие способы сочетаний предложений. Однако в обоих случаях сочетанию нужно уделить специальное внимание.

В зависимости от вида объясняемого материала, продвинутости учащихся по иностранному языку и т. д., варьируются также средства и приемы объяснения (см. об этих средствах и приемах §§ 8, 9, 14 п. 3, а также сноску на стр. 81).

Объяснение, где бы оно ни проводилось, должно быть по возможности кратким. Приводившийся уже выше вывод психологов о том, что «наиболее эффективные результаты достигаются при небольшом количестве инструкций», чрезвычайно важен во многих отношениях. Во-первых, слишком пространное объяснение требует большой затраты времени и сил, что может произойти только за счет тренировки и практики. Но урезать упражнения значит наносить ущерб обучению, ибо никакое знание способов действия само по себе не обеспечивает выполнения этого действия. «Если тренируемый должен приобрести достаточное мастерство, он должен выполнять работу...»¹ Во-вторых, объяснение становится обычно слишком пространным потому, что сообщается много инструкций одновременно или о материале сообщаются сведения, не имеющие практического значения. При первой из этих характеристик объяснение не эффективно, поскольку оно и само по себе и по диапазону

¹ С. Стивенс (редактор-составитель). Цит. соч., стр. 931.

действий, которые должны за ним следовать, непосильно для учащихся. При второй из этих характеристик объяснение бесполезно, поскольку уводит учащего и учащихся от цели — выработки соответствующих умений и навыков. В-третьих, объяснение часто приходится вести не на иностранном, а на родном языке. Следовательно, чем пространнее оно будет, тем меньше будут учащиеся слышать иностранную речь и пользоваться ею для выражения мыслей.

Из всего сказанного выше вытекает, что важнейшая черта объяснения — его практическая, речевая направленность: оно служит практике и в том отношении, что раскрывает учащимся способы речевых действий, и в том плане, что вооружает учащихся приемами самостоятельного нахождения этих способов.

Объяснение всегда должно опираться на конкретный материал для речи, доступный учащимся по своему объему и по своим качественным характеристикам: например, бесполезно объяснять в один присест слишком много слов по причинам, о которых уже говорилось выше; не на много более полезно браться за объяснение такого слова, которое соотносится с недоступным данным учащимся понятием (например, научного термина из незнакомой учащимся области знаний).

Объяснение всегда должно сочетаться с другими способами обучения, например, с противопоставлениями, аналитико-имитативным методом и др. (См. §§ 4, 6—11), причем характер и содержание этого сочетания зависит от объясняемого материала, профиля обучения, продвинутости учащихся и др.

В объяснении можно различить два последовательных момента: введение и собственно объяснение.

Введение материала включает в себя:

а) подготовку учащихся к его восприятию (скажем, повторение лексики, на базе которой будет объясняться новая структура, повторение определенных звуков перед объяснением контрастирующего с ними звука и т. п.);

б) выделение подлежащего объяснению факта из массы других фактов, его экспозиция (устная, или устная и письменная).

Хотя объяснению материала обычно предшествует введение такового, введение речевой единицы не всегда

влечет за собой ее объяснение: в тех случаях, когда материал может быть осмыслен учащимися самостоятельно, преподаватель лишь подготавливает учащихся к его восприятию, сосредоточивает на нем их внимание и задает его на дом (в лабораторию), чтобы проверить потом результаты самостоятельной работы учащихся на уроке. Возможен и другой вариант: учащиеся самостоятельно осмысливают материал тут же на уроке, после чего следуют проверка понимания и соответствующие упражнения на уроке.

Введение материала без его объяснения преподавателем характерно для продвинутых стадий обучения, особенно для вузов, где жизненный и учебный опыт учащихся и общий уровень их развития таковы, что они самостоятельно могут осмыслить значительную часть материала. В этом случае введение содержит, кроме перечисленных ранее моментов, еще и инструктаж по самостоятельной работе дома или в лаборатории.

Чтобы высвободить как можно больше аудиторного времени для разнообразных упражнений и прежде всего для упражнений речевого типа, можно вынести за рамки аудиторного занятия не только объяснение некоторой части материала, но и его введение. В этих целях введение, объяснение и первичные упражнения, следующие сразу после объяснения, программируются в устной (магнитофон) или письменной форме или устно-письменной форме, в зависимости от того, какой материал и какие операции с ним подлежат обработке.

Таким образом, введение мыслится не только как этап объяснения, проводимого преподавателем, но и отдельно от него, как подготовка учащихся преподавателем к самостоятельной работе, а также и просто как этап самостоятельной работы учащихся, выполняемой целиком вне аудиторного занятия.¹

§ 6. ОБУЧАЮЩИЙ КОНТРОЛЬ

1. Вводные замечания

Контроль рассматривается здесь не только как выявление результатов обучения, но прежде всего как спо-

¹ Подробнее относительно объяснения различных видов материала для речи см.: I. D. Salistra. *Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts*, Berlin, 1962, §§ 22, 37, 42—46, 56, 57.

соб обучения. Это расширяет содержание термина и вызывает необходимость снабдить его эпитетом «обучающий». Провести обучающий контроль значит: побудить учащегося произвести определенное речевое действие, оценить качества этого действия и реализовать результаты оценки для совершенствования учащихся в владении иностранным языком. Последнее является самым главным.

При таком понимании обучающего контроля в обучении иностранному языку его эффективное осуществление требует решения следующих основных проблем:

- а) Что именно должно проверяться в процессе обучения иностранному языку?
- б) Как должна проводиться проверка (формы и приемы контроля и оценки, критерии оценок и т. д.)?
- в) Как должны учитываться и реализоваться результаты контроля для улучшения результатов обучения?

2. Основные объекты контроля

Из того факта, что целью обучения иностранному языку является практическое владение им, как будто вытекает, что главным объектом проверки должны быть речевые умения. Однако такое решение вопроса было бы односторонним. Оно верно в определенной мере лишь для завершающего контроля (скажем, экзамена), который подводит итоги всего учебного процесса после его завершения. Но и здесь такой контроль не может дать достаточно надежных результатов, так как он не исключает многих случайностей: например, пользуясь в процессе выполнения речевого упражнения (скажем, сообщение на заданную тему) большей или меньшей свободой выбора материала, учащийся может «обойти» ту или иную трудность; случайно удачная догадка может быть принята за понимание и т. д. Контроль исключительно в процессе речевой практики имеет своим результатом скорее общее впечатление об успехах учащихся, чем точный учет этих успехов и оставшихся недоработок. По этой причине контроль только через речевую практику еще менее подходит для промежуточных, текущих проверок, главной задачей которых является точное выяснение недоработок каждого учащегося и группы в целом в целях их устранения; здесь требуется проверка

владения каждой единицей материала, подлежащего усвоению, и каждой из соответствующих операций с этим материалом. Однако еще менее правильным было бы отказаться от речевой практики в качестве объекта контроля и ограничиваться проверкой владения отдельными единицами материала для речи и отдельными операциями с этими единицами, т. е. сделать объектом контроля только некоторые моменты тренировочной работы учащихся. Конечно, такой контроль может дать очень точные результаты, т. к. его объектом можно сделать любую фонему, любое слово и т. д., любую операцию с материалом для речи. Однако владение отдельными словами, правильное опознавание и воспроизведение фонем и т. д. не дают еще в своей сумме речи. Следовательно, такой контроль проверяет не усвоение в целом, а лишь некоторые его стороны, не практическое владение языком, а лишь наличие некоторых предпосылок для этого владения.

Ключ к решению этой проблемы заложен в обучающей функции контроля. Так как целью обучения является усвоение, а контроль неразрывно связан с обучением, то и объектом контроля должно быть усвоение, т. е. приобретение комплекса навыков и умений оперирования определенным объемом материала в речи. Однако усвоение — процесс протяженный, ступенчатый, характеризующийся прежде всего выполнением определенным образом градуированных упражнений. Отсюда вытекает два важных вывода: а) основной формой контроля должно являться выполнение упражнений; б) содержание этих упражнений и их характер должны соответствовать тому этапу усвоения, на котором проводится контроль. Иными словами: система контроля неразрывно связана с системой упражнений, является компонентом этой системы; следовательно, объекты контроля полностью идентичны с объектами усвоения в каждый данный момент обучения. Это значит, что на том этапе усвоения, когда происходит тренировочная работа, контроль будет иметь своими главными объектами овладение определенными отдельными трудностями или определенными комбинациями этих трудностей, а на этапе

речевой практики объектами контроля будут сложные речевые умения. При этом можно не опасаться недостаточной надежности результатов контроля речевой практики, так как уже имеется возможность учесть данные предыдущих проверок. Сочетая направленность на сложные речевые умения с направленностью на отдельные компоненты этих умений, контроль становится гибким и разносторонним, идет «в ногу» с усвоением и дает достаточно надежные и поддающиеся точному учету результаты.

Этот общий аспект проблемы объектов контроля имеет и некоторые частные аспекты, которые необходимо рассмотреть для полноты картины.

Во-первых, напрашивается вопрос о месте «знаний» (знакомство с определенными лингвистическими понятиями и учебными инструкциями-правилами), с одной стороны, и умений и навыков, с другой стороны, среди объектов контроля. Ответ на этот вопрос вытекает из обучающего характера контроля и природы процесса усвоения иностранного языка. Решающую роль в процессе овладения речевой деятельностью играют подготовительная тренировка и речевая практика. Однако знание принципов подлежащих освоению действий в значительной мере способствует овладению этими действиями. Отсюда следует, что объектом контроля могут быть и сами действия, и знания о том, как они должны производиться. Но удельный вес и место этих двух компонентов в самом усвоении, а следовательно, и в контроле усвоения — различны. Если надежно (т. е. так, что всякие случайности исключаются) установлено правильное выполнение упражнения, то нет никакой нужды в проверке знания правил, знакомства с данным лингвистическим понятием и т. д. Однако непосредственно после объяснения правила или раскрытия лингвистического понятия (такого, как та или иная временная форма и т. п.) проверка понимания может оказаться необходимой не только в форме упражнения, но и в форме описания или определения, или формулировки правила. Такая необходимость может подчас возникнуть и в том случае, когда упражнение выполнено неправильно в силу незнания (недостаточного знания) соответствующего правила. Это, конечно, не значит, что учащийся должен «продекламировать» заученное правило: важно выяснить

лишь, понимает ли он его. Проверка «знаний» по языку играет, таким образом, лишь вспомогательную роль и должно иметь место только в связи с упражнениями.

Второй важный вопрос проблемы объектов контроля заключается в следующем: так как владение всеми единицами материала и всеми операциями с каждой из этих единиц проверить невозможно, то нужно решить, каким единицам и каким операциям следует отдать предпочтение в качестве объектов контроля. Самый общий ответ на этот вопрос таков: овладеть иностранным языком значит овладеть его трудностями, следовательно, прежде всего нужно проверить овладение тем, что представляет для учащихся значительные трудности.

Третий вопрос относится к спецификации объектов контроля в зависимости от видов речевой деятельности (понимание устной речи и устное выражение мыслей, чтение с пониманием, письмо) и видов материала для речи (звуковой материал, графический материал, лексика, структурный материал, инструкции, лингвистические понятия, термины). Совершенно очевидно, что с каждым из этих разделов связаны различные трудности и что операции с одним и тем же материалом могут оказаться весьма трудными при одном виде речевой деятельности и относительно легко осваиваемыми при другом виде речевой деятельности.

Как видим, объектом контроля не может быть сам материал для речи, как таковой. Это должен быть материал в связи с определенной операцией. Точно так же совершенно немыслима проверка владения той или иной операцией вне определенного материала для речи.

3. Основные требования к приемам контроля¹

К этим требованиям можно отнести: соответствие приема данным условиям обучения, обучающий характер приема, действенность и надежность приема, легкость оценки результатов, реальная возможность применения и экономность приема контроля.

¹ Интересный материал по этому вопросу читатель найдет в книге: Robert Lado. Language Testing, London, 1961.

Соответствие приема контроля условиям обучения — требование совершенно очевидное. Так, для технического вуза не подходит в качестве приема контроля письменное сочинение на литературную тему или сообщение по вопросу, не связанному прямо или косвенно со специальностью: композиционные и другие трудности этих видов работы, не говоря уже о трудностях, связанных с содержанием, с собиранием материала по теме, намного превосходят возможности студентов в области иностранного языка, а часто — и языка родного. Накладываясь на языковые трудности, они искажают картину результатов обучения. Зато здесь подходит такой прием, как передача содержания прочитанного текста при помощи чертежа или таблицы и т. п.

Обучающий характер приема контроля — качество, при отсутствии которого прием должен безусловно отбрасываться как непригодный. Например, еще встречающийся подчас специальный «опрос по правилам» не только не обучает иностранной речи, но и создает у учащихся превратное представление об иностранном языке как о «предмете для зубрилок». Иное дело такие приемы, как подстановочное упражнение, трансформация, дополнение, расширение и «свертывание» предложений, слушание звукозаписи с вопросами и ответами по ее содержанию, диалог по заданной ситуации (с предписанием употребить такой-то материал или без такого указания), чтение с непосредственным пониманием и т. п. В самом процессе такой работы учащийся совершенствуется и развивает соответствующие умения и навыки. Такие приемы контроля не только дают возможность оценить успехи учащихся и выявить их недоработки, но и поднимают учащихся на более высокую степень владения языком.

Действенность контроля означает, с одной стороны, его направленность на надлежащие объекты контроля, а с другой стороны, — способность служить источником информации, ценной для дальнейшей работы преподавателя. Обе эти стороны действительности тесно связаны между собой.

Направленность контроля на подлежащие проверке объекты выражается не только в том, что данные объекты имеются в контрольном упражнении, но и в том, что в упражнении снимаются другие трудности, чтобы

они, накладываясь на трудность, владение которой проверяется, не искажали истинной картины усвоения. Допустим, нам нужно проверить понимание предложения, содержащего знакомую структуру и знакомую лексику. Объектами контроля в данном случае являются: опознание структуры предложения в связи с его структурной семантикой, опознание наполняющей эту структуру лексики и умение соотносить значение отдельных слов со значением структуры, с контекстом и ситуацией в целях понимания предложения. Как видим, все это — операции рецептивного характера. Допустим, далее, что мы избрали для контроля следующий прием: учащиеся прослушали предложение и отвечают на иностранном языке на вопрос по его содержанию. Итак, для проверки владения рецептивными операциями мы побуждаем учащегося осуществить не только рецептивные, но и продуктивные операции: он должен выбрать слова для ответа, соответствующим образом скомбинировать их и воспроизвести составленную им комбинацию в устной форме. Все это в данном случае не подлежит проверке. Однако эти трудности накладываются на трудности рецептивного характера и мешают нам проследить, насколько учащийся продвинулся в овладении умением понимать высказывания: если учащийся не ответил на вопрос или ответил на него неправильно, то это отнюдь не значит, что он не понял предложения, а может свидетельствовать лишь о том, что он не владеет в достаточной мере операциями репродуктивного и продуктивного характера. Но и правильный ответ не дает истинной картины рецептивных умений: можно скомбинировать из слов предложения ответ, и не понимая точно, что каждое из них значит, а зная лишь, к каким частям речи они принадлежат. Следовательно, мы избрали для проверки прием, который нельзя назвать действенным. Гораздо действеннее здесь был бы просто перевод или ответ на вопрос по содержанию предложения (на родном языке).

Надежность приема контроля проявляется в том, что проверка дает не случайные, а вполне закономерные результаты. Без надежности немислима и действенность приема, но надежность не всегда означает действенность. Так, можно получить путем записывания учащимися под диктовку изолированных слов вполне надежные показатели навыков письменного воспроизведения

этих слов учащимися. Эти же результаты будут и действенными с точки зрения данного навыка. Однако они окажутся мало действенными для проверки владения этими словами вообще, поскольку охватывают лишь одну сторону (и при том не самую главную) этого владения.

Требование надежности результатов контроля приобретает особенно большое значение в связи с программированием самостоятельной работы учащихся по иностранному языку: здесь требуется не просто самостоятельное учение, но и в определенной мере — самостоятельная оценка результатов этого учения. Чтобы она была максимально объективной разрабатываются специальные математические формулы выведения оценок, связанные с понятием «коэффициента надежности».¹

Легкость выявления и оценки результатов контроля — требование, которое имеет значение и для загрузки преподавателя, проверяющего работы учащихся, и для объективности оценок. Каждый преподаватель знает, сколько времени и сил уходит на проверку контрольных работ (письменных или в форме звукозаписей) и какими раздумьями и колебаниями часто сопровождается их оценка. Наиболее трудно проверять и оценивать работы, проводящиеся на уровне речевой практики (сообщения на тему, описание картины или события, диалоги по ситуации, сочинения и т. п.), поскольку они отличаются большим разнообразием материала, построения и т. д. даже в рамках одной группы. Трудность проверки проистекает из того факта, что здесь возможны многие правильные решения. Менее трудно проверять и оценивать работы, проведенные на уровне тренировки, где упражнения имеют стандартные решения (например, подстановочное упражнение с заданными словами, перевод на иностранный язык, в котором возможен только один вариант и т. п.). Особенно легко поддаются проверке и оценке так называемые «объективные тесты», которые, кстати сказать, могут обрабатываться и при помощи счетной машины. Совершенно очевидно, что чем больше правильных решений возможно при выполнении контрольной работы, тем сильнее элемент субъективизма

¹ Довольно подробное описание внедрения математических методов в оценку контрольных работ по иностранному языку дает Р. Ладо в названной ранее книге (см. стр. 107—199). Он ссылается, в частности, на применяемую в США формулу Спирмэна-Брауна.

при оценке ее результатов. Поэтому перед нашей методикой во весь рост стоит задача выработки объективных критериев оценок. Речь идет, главным образом, не о том, чтобы поставить учащемуся отметку за его работу (это хотя и важный, но все же «побочный» продукт оценки работы), а о том, чтобы точно выявить ее достоинства и недостатки в целях соответствующего построения дальнейшей работы с группой в целом и с каждым учащимся в отдельности. В отличие от других требований легкость оценки результатов не является обязательным требованием к приему контроля, оно применяется лишь в сочетании с другими требованиями, и если оно вступает в противоречие с критериями обучающего характера приема, действительностью приема и др., то им приходится пожертвовать. Например, «объективные тесты» меньше всего загружают преподавателя и дают весьма надежные и точные результаты. Однако обучающая сила этих тестов весьма мала, вследствие чего их применение встречает возражения. Это, конечно, не значит, что нужно «с порога» отбросить всякие тесты: будучи построены в соответствии с научными данными и на правильной методологической основе, и они могут оказаться эффективными в качестве одного из приемов контроля, о монополии которого, впрочем, не может быть и речи.

Экономность приема контроля — требование, вытекающее из того факта, что на иностранный язык, как и на всякий иной учебный предмет, всегда отводится ограниченное время, которое нужно использовать как можно экономнее. Под экономностью приема контроля следует понимать соразмерность затрачиваемого на контроль времени с объемом подвергнутых контролю объектов (материал и операции с ним) и количеством проверенных учащихся. Можно с уверенностью сказать, что по охвату учащихся фронтальный контроль экономнее индивидуального: на опрос одного учащегося может потребоваться от 3—5 минут, в течение которых при фронтальном опросе может быть проверена значительная часть группы. Правда, фронтальный опрос для каждого учащегося может оказаться менее разносторонним, чем индивидуальный. Однако, это не наносит ущерба делу, так как основная цель опроса — не проставление оценки, а выявление успехов и недоработок в интересах дальнейшего улучшения учебного процесса. Если

избранные приемы контроля достаточно действенны, то эта цель достигается, так как в результате фронтальной работы преподаватель получает довольно полную картину подготовки всей группы или ее значительной части и втягивает в выполнение упражнений многих учащихся одновременно. Что касается оценок, то они могут выставляться и за ответы, накапливающиеся в процессе фронтального контроля, не теряя при этом в объективности и точности, если хорошо поставлен учет.

С точки зрения объема материала и операций контрольная работа на уровне речевой практики (скажем, описание определенной машины) может оказаться экономнее работы, проводимой на уровне тренировки (скажем, подстановочного упражнения). Однако требование экономности может вступить здесь в противоречие с требованием действенности, и тогда им приходится жертвовать.

Реальная возможность использования данного приема контроля в наличных условиях и с наличными силами и средствами — требование, довольно часто лимитирующее преподавателя. Например, желательны специальные проверки понимания звукозаписей, так как они показывают, понимают ли учащиеся только своего преподавателя, к речи которого они привыкли, или и других лиц. Однако такой прием контроля возможен лишь при наличии звукозаписей и соответствующей аппаратуры. Избирая и разрабатывая приемы контроля, преподаватель должен в то же время стремиться к улучшению этих условий и притом — не только посредством ходатайств перед администрацией, но и путем мобилизации самодеятельности педагогического коллектива и учащихся. Так, силами педагогов могут быть разработаны, а учащимися выполнены наглядные пособия. Учащиеся при наличии соответствующих средств и инструктажа могут сами оборудовать магнитофонный кабинет, отснять, озвучить и продемонстрировать кинофильм и т. п.

4. Выбор приемов контроля

Ответ на вопрос о выборе приемов контроля предопределяется сделанной нами ранее констатацией о том, что объекты контроля полностью идентичны в каждый

данный момент с объектами усвоения. Из этой констатации вытекает, что для контроля может быть использовано любое целесообразное упражнение, применяемое при обучении иностранному языку в данных условиях. Всякое правильно построенное упражнение должно подходить для контроля умений и навыков речи.

И здесь нет ничего неожиданного, ибо обучающий контроль связан прежде всего с выполнением упражнений.¹

5. Анализ и реализация результатов контроля

Из того факта, что контроль — не самоцель, а способ обучения, применяемый и для улучшения результатов этого обучения, следует, что результаты контроля должны тщательно учитываться и использоваться в дальнейшей учебной работе. Контроль выявляет недоработки, выражающиеся в сделанных учащимися ошибках. Чтобы разработать и реализовать меры по устранению этих ошибок и предупреждению аналогичных отклонений от требуемого, ошибки нужно изучать и классифицировать. Классификация может производиться по различным признакам, среди которых основными являются следующие: природа ошибки, ее причины, ее стойкость, ее распространенность. Все эти признаки важны, поэтому их нужно учитывать при классификации одновременно.²

Когда мы говорим о природе ошибки, то имеем в виду ответ на вопрос, в чем именно она состоит, например: неправильно написано слово, неправильно произнесен звук, употреблено не то слово, ошибочна форма слова, употреблена не та структура предложения, в употребленной структуре имеются (такие-то) отклонения от нормы и т. п. Важно, чтобы так или иначе была обозначена сущность ошибки, ибо именно эта сущность и является основным элементом всей классификации, вокруг которого группируются все остальные классификационные критерии.

Причины ошибок могут быть самыми разнообразными: пропуски занятий, индивидуальные свойства

¹ См. § 19., а также: I. D. Salistra. *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Volk und Wissen, Berlin, 1962, стр. 92—97.

² Ср. там же, §§ 103, стр. 248, 249.

данного учащегося, недостаточное количество выполненных упражнений и т. п. Все это накладывается на основную причину подавляющего большинства ошибок — интерференцию родного и иностранного языков, а также интерференцию навыков внутри иностранного языка.

Стойкость ошибок измеряется постоянством их наличия в ряде последовательных упражнений за определенный период времени. Обычно наиболее стойкими являются ошибки, возникающие в результате интерференции родного и иностранного языков.

Распространенность (типичность) ошибки измеряется количеством контрольных работ, в которых она встретилась одновременно, и ее повторяемостью в каждой отдельной работе. Подсчитывая количество одновременных работ, в которых встретилась данная ошибка, мы определяем степень ее типичности для данной группы. Установив, сколько раз встретилась данная ошибка в упражнении определенного учащегося, мы узнаем, насколько она типична для данного учащегося.

Все эти классификации важны. Природа ошибки показывает нам, какая область неудовлетворительно обработана. Причины ошибок, будучи обнаружены преподавателем, показывают, что именно нужно устранить или преодолеть: интерференцию таких-то навыков родного и иностранного языка или только иностранного языка, непонимание правила, недостаточность тренировки и т. п. А это, в свою очередь, и диктует, какие конкретные меры должны быть приняты. Стойкость ошибки — мерило эффективности мер, принимавшихся ранее для ее устранения или предупреждения, а также показатель того, достаточно ли интенсивно эти меры реализовались. Устранению стойких ошибок — особенно если они ведут к искажению содержания высказывания, — нужно уделить особенно много внимания. Установив степень распространенности (типичности) данной ошибки, преподаватель знает, нужно ли работать по ее устранению со всей группой (определенной частью группы) или с отдельными учащимися.

За классификацией ошибок следует выработка и применение мер по их устранению. Эти меры должны применяться по определенному плану, который включает: очередность устранения ошибок (пытаться устранить все

ошибки одновременно, значит не устранить ни одну из них), график и характер работы (индивидуальная, фронтальная; аудиторная, домашняя, лабораторная работа), повторный контроль для выявления результатов принятых мер.

Все намечаемые упражнения должны проводиться по возможности в лаборатории и дома с последующим контролем в аудитории (фронтальные упражнения) или с контролем вне урока (индивидуальные упражнения). Упражнения для устранения ошибок должны быть тщательно запрограммированы с тем, чтобы учащийся мог выполнить их, пользуясь различными приемами самоконтроля.

§ 7. САМОКОНТРОЛЬ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

1. Сущность самоконтроля и его связь с обучающим контролем

Самоконтролем сопровождается всякая целеустремленная деятельность человека, в том числе и его речевая деятельность, а также подготовительная к речи тренировка. Например, когда мы говорим, то контролируем свою речь посредством слуха и моторных ощущений. Когда мы пишем, движения руки контролируются зрением и моторными ощущениями. Самоконтроль является органическим компонентом всякого умения и навыка, так как реализация последних протекает нормально лишь в том случае, когда мозг контролирует их через соответствующие каналы. В этом легко убедиться на примере письма с закрытыми глазами или говорения при выключенном слухе: нормальная работа руки и артикуляционных органов нарушается, ибо ослабляется самоконтроль. Эффективность самоконтроля зависит от знаний, тренировки и практики в выполнении данных действий. Совершенство самоконтроля — один из показателей совершенства соответствующих умений и навыков.

Самоконтроль осуществляется и на уровне сложных речевых умений и на уровне навыков. Он должен вырабатываться параллельно с выработкой этих умений и навыков. В этом плане усвоение умений и навыков самоконтроля является одной из целей обучения

иностранным языку. Однако самоконтроль играет огромную роль и в самом ходе обучения, поскольку он позволяет избегать ошибок и исправлять их, если они все же будут иметь место. Самоконтроль — важное средство создания «иммунитета» против ошибок, особенно против интерферирующего влияния родного языка, которое приходится преодолевать на всем протяжении обучения иностранному языку, а также против интерференции навыков внутри иностранного языка. Таким образом, самоконтроль выступает как способ овладения иностранным языком.

Самоконтроль учащегося тесно связан с контролем действий учащегося со стороны преподавателя. Это — две формы обратной связи, которые совершенствуют и поддерживают друг друга. Самоконтроль — это обратная связь «на себя».

Контроль — это обратная связь в схеме «преподаватель — учащийся — преподаватель». Самоконтроль учащегося является, таким образом, звеном более широкой системы обратной связи, в которую входит и контроль. Этим определяются содержание и формы взаимодействия между самоконтролем учащегося и контролем его действий со стороны преподавателя: система контроля действительна лишь в том случае, если эффективен самоконтроль, а самоконтроль наиболее эффективен в процессе обучения тогда, когда он функционирует в качестве компонента более широкой системы обратной связи, включающей контроль. В методических терминах это можно выразить следующим образом: контролируя действия учащихся, преподаватель управляет ими; например, он указывает на ошибку, что побуждает учащегося устранить ее; он указывает на пути устранения ошибки, что облегчает учащемуся ее преодоление и т. д.; однако указания преподавателя могут быть реализованы в достаточной мере лишь в том случае, если эффективен самоконтроль учащегося; с другой стороны, действие учащегося, подвергнутое самоконтролю, показывает преподавателю, насколько действительны его указания, требуются ли дополнительные меры и в чем они должны состоять.

Приступая к изучению иностранного языка, учащиеся уже обладают умениями и навыками самоконтроля в области родного языка. Это облегчает задачу обучения самоконтролю в области иностранной речи, так как сам

механизм самоконтроля уже находится у учащегося в действии. Так, учащиеся уже умеют различать звуки речи, отличать одно слово от другого, даже если слова незнакомы, управлять в определенной мере артикуляционными органами и т. д. Но это и усложняет задачу, так как качества звуков, написание слов, интонация и т. д. в иностранном языке непривычны для учащегося, и связи между новыми знаками речи и их содержанием у него еще не проторены. Следовательно, грубо говоря, нужно изменить объект работы механизма самоконтроля. Это достигается в ходе всего обучения иностранному языку, поскольку, как уже указывалось, самоконтроль — органический компонент любого умения и навыка. Но для развития самоконтроля имеются и специальные средства и приемы. К числу этих средств принадлежат ключи, модели и учебные инструкции. Реализация этих средств связана с применением целого ряда разнообразных приемов.

2. Основные средства и приемы самоконтроля

Рассмотрим каждое из названных выше средств и соответствующие приемы их использования.

Ключи — это правильные решения поставленных перед учащимися задач, зафиксированные устно или письменно, или в двух формах одновременно. Наиболее распространенной и поэтому всем хорошо известной формой учебных ключей являются ответы на задачи в задачниках. Примерами ключей, применяемых при обучении иностранному языку, являются правильно выполненные переводы, ответы на вопросы и т. п. Сделав заданное упражнение, учащийся сравнивает полученный результат с ключом, проверяет его по ключу.

Ключ должен быть простым, доступным учащемуся, хорошо обозримым и однозначным. Все эти качества важны, так как при их отсутствии ключ не служит самоконтролю, а лишь усложняет дело. Решения упражнений по иностранному языку могут быть простыми, одновариантными и сложными, многовариантными. Простыми решениями будут, например, такие, как произношение слова или предложения, результат несложной подстановки, перевод слова или предложения (на родной или иностранный язык) и т. п. Такие решения характеризуются

тем, что они являются в данных случаях единственно приемлемыми. Однако даже такое сравнительно несложное упражнение, как составление предложения из данных слов по данному образцу может иметь несколько одинаково правильных решений, например:

The students are going to read, слова: the boys, the workers, the girls; write, work. Правильные решения: The boys are going to write, the workers are going to work, the girls are going to write, the students are going to work и др.

Если бы все возможные в этом случае правильные предложения были даны в качестве ключа к упражнению, то изучение ключа заняло бы больше времени, чем решение задачи. При этом может оказаться, что как раз предложения, составленного учащимся (в том числе и правильного предложения), в ключе нет. Это лишает учащегося возможности получить ответ на вопросы: «верно или неверно?» и «что именно неверно?». Еще более сложным и менее эффективным был бы ключ к пересказу содержания текста, к сообщению на заданную тему и т. п. Таким образом наиболее простым и эффективным будет ключ к упражнению, имеющему только одно правильное решение. Стало быть, ключ в качестве средства для самоконтроля применим только в процессе подготовительной тренировки (да и то не всегда) и невозможен в процессе речевой практики (особенно продуктивной), когда учащиеся имеют дело с большими и сложными комплексами речевых единиц и операций с ними и связанной с этим многовариантностью возможных решений.

Приемы применения ключей в качестве средства для самоконтроля весьма многообразны. В зависимости от того, какое именно действие подвергается самоконтролю (произношение, написание, чтение, устная подстановка, устный перевод, письменный перевод, устное или письменное дополнение предложения, любая возможная комбинация этих действий), ключ может даваться в устной, письменной или устно-письменной форме. Ключ может быть специально разработан, но им может служить и исходный материал упражнения. Например, ключом к правильному чтению текста или к декламации может служить сама звукозапись, которую нужно научиться

воспроизводить, а часто — и текст и его звукозапись одновременно. Может быть такое подстановочное упражнение, в результате которого должно получиться предложение, имеющееся в тексте (звукозаписи), тогда исходный материал служит и ключом к упражнению. Но часто это будет новое предложение, тогда ключ должен быть специально составлен. Применение ключа к одному и тому же материалу может быть однократным и многократным, одноступенчатым и многоступенчатым. Например, сделав подстановочное упражнение, учащийся проверяет его правильность по ключу и, если ошибок нет, переходит к следующему упражнению. Иное дело правильная декламация стихотворения: учащийся многократно его прослушивает, воспроизводит и столько же раз проверяет себя по ключу (звукозапись), пока не будут достигнуты надлежащие результаты. Примером одноступенчатого ключа является приведенный только что случай с подстановочным упражнением. Примером многоступенчатого ключа является следующий случай: учащийся прослушивает одно предложение звукозаписи, наговаривает его на ферроленту (для этого предусматриваются в звукозаписи соответствующие паузы) и сравнивает наговоренное с исходным материалом. Проработав это с каждым предложением, он слушает снова весь текст, наговаривает его, после чего сравнивает свою запись с исходной. Таким образом, один и тот же материал служит ключом дважды: сначала в расчлененном виде (первая ступень ключа), затем в целом (вторая ступень ключа).

Различными степенями одного и того же ключа могут быть различные его формы. Например, учащийся пользуется устным ключом, а потом письменно зафиксированным решением упражнения или наоборот, после чего возможна комбинация чтения со слушанием, слушания с письмом, чтения с письмом. Ключи могут быть использованы не только для самоконтроля в прямом смысле этого слова, но и для взаимной проверки упражнений самими учащимися. Однако при всем многообразии приемов самоконтроля при помощи ключа они должны отвечать по меньшей мере двум требованиям: а) ключ должен применяться для проверки после решения задачи; б) учащийся должен иметь возможность воспользоваться ключом немедленно после решения задачи.

Соблюдение первого из этих требований связано с определенными трудностями, так как учащиеся проявляют склонность сначала прочитать (прослушать) ключ, а потом выполнить упражнение. В том случае, когда ключом служит исходный материал, такой образ действий вполне правомерен. Нужно только настоять на том, чтобы после выполнения упражнения результат был сверен с ключом. Иное дело упражнения, ключ к которым не содержится в исходном материале, а разработан специально: здесь такое применение ключа должно рассматриваться как злоупотребление им. Основная мера против злоупотребления ключами — соответствующие разъяснения, подкрепляемые последующими действиями преподавателя. Эти действия состоят в сочетании самоконтроля учащегося с контролем со стороны преподавателя. Данное сочетание двух форм обратной связи не следует понимать так, что преподаватель требует выполнения на уроке упражнений, которые уже выполнялись в лаборатории или дома: при таком образе действий самостоятельная работа учащихся потеряла бы всякий смысл, так как она не высвобождала бы время урока для более сложных видов работы и не способствовала бы прочности и гибкости навыка в силу своей стереотипности. Никакое упражнение не должно быть стереотипным повторением предыдущего, а аудиторские упражнения тем паче не должны повторять домашних и лабораторных. Чтобы учащиеся убедились на собственном опыте во вреде злоупотребления ключами и в то же время продвигались вперед в овладении речью, аудиторские упражнения нужно строить так, чтобы они, будучи более сложными, чем соответствующие лабораторные и домашние, в то же время включали в себя материал и операции, фигурировавшие в домашних и лабораторных заданиях. При такой постановке дела учащиеся быстро убеждаются в том, что отступив от предписанного порядка пользования ключом, они оказываются не в состоянии выполнить в должном темпе и при надлежащем качестве ни последующих аудиторских упражнений, ни последующих домашних и лабораторных работ.

Значительный опыт развития у учащихся привычки пользоваться ключами только в предписанном порядке накоплен рабочим факультетом при I МГПИИЯ им. Мориса Тореза (одногодичное вечернее учебное заведение

для взрослых). Все те упражнения, к которым давались ключи, не проверялись преподавателем, но зато вся система упражнений была построена так, что злоупотребление ключами быстро обнаруживалось при выполнении каждого последующего упражнения, проверяемого преподавателем. Что касается злоупотребления устными ключами (которое сводится к их «неупотреблению»), то оно обнаруживалось еще быстрее, так как учащийся оказывался не в состоянии правильно читать или произносить соответствующий материал на уроке. В результате такой системы отступления от порядка употребления ключей отмечались только на первых порах, а затем бесследно «исчезали».¹

К сожалению, мы почти не располагаем опытом применения ключей в процессе обучения иностранному языку в вузе, хотя совершенно ясно, что от ключей здесь можно ждать значительного учебного эффекта. Достаточно сказать, что проведенные на рабфаке при I МГПИИЯ в 1961 г. специальные эксперименты с применением ключей при обучении немецкому языку дали следующие результаты: в экспериментальных группах, где применялись ключи, эффективность учебного процесса по темпу и качеству увеличилась примерно на 50% по сравнению с контрольными группами, где ключи не применялись.

Выполнение второго требования — предоставление учащимся возможности воспользоваться ключом немедленно после выполнения задачи — сулит значительный эффект.

Чтобы этот эффект имел место, учебники должны быть оснащены ключами и другими средствами для самоконтроля (о последних речь будет ниже). К сожалению, учебники по иностранным языкам для вузов обычно ключей не содержат, и (что еще более достойно сожаления) издательства не только не требуют от авторов ключей, но часто и препятствуют их помещению в учебники, когда ключи разработаны.

Отсутствие ключей в учебниках или в качестве приложения к ним ведет к значительному промедлению «подкрепления», а следовательно, — и к понижению

¹ Этот факт, а также эксперимент по применению ключей на рабфаке при I МГПИИЯ описаны подробно в дипломных работах Е. Яковлевской и М. Елизаровой, защищенных в I МГПИИЯ в 1961 г.

эффективности учебного процесса в целом. Кроме того, приходится из-за отсутствия ключей загружать уроки проверкой упражнений, которые могут быть с успехом проверены вне урока, что отрицательно отражается на эффективности аудиторного занятия. Наконец, изымая ключи из учебного процесса, мы перегружаем преподавателя проверкой домашних и лабораторных работ без всякой пользы для дела, а часто — и во вред учебному процессу.

Поскольку, как уже указывалось (см. стр. 96), ключ не всегда достаточно эффективен в качестве средства самоконтроля, он может либо заменяться моделью решения и инструкцией, либо применяться вместе с ними.

Учебные инструкции также являются важным средством самоконтроля. Они могут быть двух родов:

а) Учебные инструкции общего назначения, т. е. соответствующим образом сформулированные правила для действий при употреблении материала в речи (например, правила чтения, орфографические правила и т. п.). Такие инструкции имеют в виду не специально самостоятельную работу учащихся, а их учебную деятельность по иностранному языку вообще.

б) Специальные инструкции по самостоятельной работе, предусматривающие порядок и характер действий учащегося и предостерегающие его от возможных ошибок. Такие инструкции учитывают типичные ошибки учащихся и содержат указания вроде: следите за тем, чтобы гласный был долгим, обратите внимание на род существительного, помните, что сказуемое должно согласоваться с подлежащим (так-то) и т. п. Как видно из приведенных примеров, специальная инструкция для тренировки часто опирается на инструкции общего назначения (правила), известные учащимся, и конкретизирует их для данного случая тренировки.

Инструкции значительно отличаются от ключей в качестве средств самоконтроля: они не прямо демонстрируют правильное решение, а лишь указывают путь к нему и поэтому, в отличие от ключей, применимых на любой ступени продвинутой по иностранному языку, предполагают наличие некоторого опыта приложения более или менее общего правила к конкретному действию с конкретным материалом.

Инструкция может сочетаться, как уже указывалось, с ключом. В этом случае учащийся сначала сверяет свое действие с инструкцией (например, имеется ли расхождение в числе между подлежащим и сказуемым, долго или кратко произносится данный гласный? и т. п.), а потом — с ключом.

Модели решений также применимы в определенных условиях в качестве средств самоконтроля на различных уровнях (слово, синтагма, предложение). Например, в качестве модели-ключа к задаче «Подставить в предложение *Das ist das Buch des Lehrers* слово *Student*» может быть дана модель: *Das ist das Buch des Knaben*. Модель не дает учащемуся готового решения задачи, но зато значительно приближает его к этому решению, побуждая его действовать по аналогии и создавая для этого условия.

Приемы применения модели в домашних и лабораторных упражнениях могут быть различными. Может моделироваться все упражнение. Например, прежде чем приступить к выполнению подстановочного упражнения на материале предложения *Ich höre ihn singen* и соответствующих слов, которые нужно в это предложение подставить, учащийся делает в виде «репетиции» упражнение такого же характера, но с меньшим количеством подставляемых слов в однотипном предложении (скажем, *Wir sehen ihn lesen*). Такого рода модели упражнений даются в том случае, когда упражнение сложно или данный вид упражнений еще незнаком учащимся. Так как сложность упражнения соизмеряется с продвинутостью данной группы по иностранному языку, то фактически нуждаются в моделировании все виды упражнений при первом их применении. Чаще всего однако моделируется не само упражнение, а лишь его результат. Например, если должно было получиться предложение *He went on reading* (оборот *go on + герундий*), то модель решения может быть дана в следующих формах: *They went on talking, We went on writing* и т. п. Модель может быть ближе или дальше от решения по своему лексическому составу, но в данном конкретном случае она должна полностью сохранять структуру искомого предложения. Давая модель, всегда нужно указывать, что это — образец решения, а не само решение, чтобы не произошло нежелательных недоразумений.

Как видим, применение модели решения в качестве средства для самоконтроля так же, как и применение инструкции в этих целях, требует от учащегося некоторого опыта (в данном случае — опыта действия по аналогии). Модель может сочетаться с инструкцией, например: «Произнесите в этом слове звук [ʒ] как в слове *gağçop*, т. е. в нос».

Применение модели и инструкции отнюдь не исключает применения и ключа, а часто и предполагает его.

Игнорирование вопросов самоконтроля в теории обучения иностранным языкам и пренебрежение самоконтролем в практике обучения достойно сожаления, так как это не позволяет нам мобилизовать значительные резервы повышения эффективности учебного процесса. Наступило время, когда лабораторная работа должна стать в обучении иностранному языку органическим компонентом. Необходимо бороться за то, чтобы и каждая минута урока использовалась с максимальным эффектом. Нужно, чтобы «обратная связь» стала мощным инструментом оперативного и точного управления учебным процессом в руках преподавателя. Однако ни одну из этих задач нельзя решить, если самоконтролю не будет уделено надлежащего внимания в теории и практике обучения иностранным языкам.

Ниже приводится таблица № 2, обобщающая данные §§ 6 и 7. По этой таблице читатель сможет судить, как взаимодействуют формы обратной связи в зависимости от объектов контроля, а также получить представление о том, в какой зависимости находятся контроль и самоконтроль от места осуществления обратной связи.

§ 8. ПЕРЕНОС И ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1. Сущность положительного и отрицательного переноса

Переносом в процессе обучения называют влияние уже приобретенных учащимися знаний, умений и навыков на вновь приобретаемые ими знания, умения и навыки. Перенос может быть положительным и отрицательным.

Положительным мы называем такой перенос, который стимулирует приобретение новых знаний, умений

Таблица № 2 (к §§ 6 и 7)

Объекты, место проведения и способы проверки			Объекты проверки						Место проверки, проверяющий		Способ проверки				
			Типы умений			Формы учебных действий			Дома (учащийся)	В лаборатории (учащийся)	На уроке (преподаватель)	Вне урока (преподаватель)	Самоконтроль ¹⁾	Контроль ²⁾	
			Первичный	Предречевой	Речевой	Устная	Письменная	Чтение про себя с пониманием							
									1	2	3	4	5	6	7
Объекты проверки	Типы умений	Первичный	1	■	-	-	+	+	-	+ ³⁾	+	×	+ ³⁾	+	×
		Предречевой	2	-	■	-	+	+	-	+ ³⁾	+	×	+ ³⁾	+	×
		Речевой	3	-	-	■	+	×	+	-	-	+	×	⁴⁾	-
	Формы учебных действий	Устная	4	+	+	+	■	-	-	-	+	+	-	+	+
		Письменная	5	+	+	×	-	■	-	+	+ ⁵⁾	×	+	+	+
		Чтение про себя с пониманием	6	-	-	+	-	-	■	-	-	+	×	+	+
Место проверки, проверяющий	Дома (учащийся)		7	+ ³⁾	+ ³⁾	-	-	+	-	■	-	-	-	+	-
	В лаборатории (учащийся)		8	+	+	-	+	+ ⁵⁾	-	-	■	-	-	+	-
	На уроке (преподаватель)		9	×	×	+	+	×	+	-	-	■	-	-	+
	Вне урока (преподаватель)		10	+ ³⁾	+ ³⁾	×	⁴⁾	-	+	×	-	-	■	-	+
Способ проверки	Самоконтроль ¹⁾		11	+	+	-	+	+	+	+ ³⁾	+	-	-	■	-
	Контроль ²⁾		12	×	×	+	+	+	+	-	-	+	+	-	■

Условные знаки. + Да, - нет; ×-Спорадически

Взаимосвязь объектов, места и способов проверки в обучении иностранным языкам (принципиальная схема)

и навыков. Примером положительного переноса навыков может служить, скажем, обучение чтению или письму на иностранном языке. Известно, что школьники овладевают техникой чтения на родном языке лишь через один

¹ Имеется в виду только самоконтроль с использованием специальных средств (ключей и др.); самоконтроль без таких средств имеет место во всех учебных действиях.

² Выполненные учащимися вне урока операции проверяются в новых комбинациях, не имеющих места в лаборатории и дома.

³ Письменные упражнения.

⁴ Домашнее чтение.

⁵ Диктанты и другие письменные упражнения, связанные со слушанием.

год обучения, а техникой чтения на иностранном языке в течение полугода, хотя их речевой опыт по иностранному языку неизмеримо меньше, чем по родному языку. Еще разительнее разница при обучении школьников письму: чтобы овладеть написанием всех букв родного языка, учащемуся требуется почти год, а иностранные буквы он осваивает за одну-две учебных четверти. Это объясняется в значительной мере явлением положительного переноса навыков родного языка на иностранный язык.

Отрицательным мы называем такой перенос, который тормозит приобретение новых знаний, умений и навыков. Известно, например, что учащиеся склонны переносить в иностранный язык имеющиеся у них навыки произношения родного языка. Подавляющее большинство произносительных и других ошибок в иностранном языке является результатом именно такого отрицательного переноса. Отрицательный перенос называют также интерференцией, т. е. торможением, помехой.

Так как при сравнении любых двух языков мы находим в них и общее и различное, то родной и иностранный язык, вступая во взаимодействие при обучении иностранному языку, всегда обнаруживают потенциальные возможности и для положительного переноса и для интерференции. И положительный перенос, и интерференция при этом направлены от родного языка к иностранному, и это легко объяснимо: в области родного языка учащиеся имеют уже устоявшиеся знания, умения и навыки, а иностранный язык является для них чем-то новым, что еще нужно освоить.

Положительный перенос и интерференция возможны и внутри изучаемого иностранного языка. Так, хорошо известно, что на первых порах обучения иностранному языку требуется много сил и времени, чтобы учащийся научился произносить, понимать и употреблять в речи вместе с другими словами новое иностранное слово. В то же время студент старшего курса языкового вуза, впервые услышав или прочитав новое для него слово, оказывается в состоянии немедленно употребить его в довольно сложном сообщении. Это объясняется положительным переносом имеющихся у него навыков оперировать иностранными словами на оперирование новым словом. С другой стороны, учащиеся часто путают похо-

жие иностранные слова, звуки, буквы, переносят образование падежных форм одних групп существительных на другие, склоняющиеся по иному, и т. д. В этом сказывается интерферирующее влияние имеющегося опыта на вновь приобретаемый.

Явления положительного и отрицательного переноса весьма сложны и еще недостаточно изучены в психологии, но они подчиняются определенным закономерностям, которые можно использовать в целях обучения. Сочетая данные лингвистического сравнительного анализа двух языков (родного и изучаемого иностранного) с данными психологии о природе и закономерностях переноса и интерференции, методика должна предвидеть возможности переноса и интерференции и разработать методы и приемы всемерного использования возможностей переноса и всемерного ослабления возможной интерференции (см. § 2). На этом и основывается разработка и применение переноса (см. п. 2) и противопоставления (см. п. 3) в процессе обучения иностранному языку. Эти методы давно бытуют в практике тысяч преподавателей иностранных языков, однако их систематического описания в методической литературе по иностранным языкам автору найти не удалось. Поэтому представляется целесообразным остановиться на данных путях обучения подробнее.

2. Перенос в обучении иностранному языку

Речь может в данном случае идти о переносе как навыков, так и знаний. Вопрос о переносе знаний из одного языка в другой относительно прост. Если учащийся уже знает, что такое существительное или степень сравнения прилагательных, или осведомлен о правиле согласования членов предложения, применимом в изучаемом иностранном языке, то было бы ненужной тратой времени объяснять все это сызнова. Достаточно употребить соответствующий термин, чтобы данное понятие или правило было вызвано в памяти учащегося. Что касается сложных речевых умений, таких как чтение текста с его пониманием, сообщение на иностранном языке, диалог по теме и т. п., то о полном их переносе из одного языка в другой, конечно, и думать не приходится: переносу поддаются только некоторые их компоненты. Остаются, таким обра-

зом, навыки, на переносе которых нам и нужно будет сосредоточить свое внимание.

Психологическое учение о положительном переносе получает в методике обучения иностранным языкам свое специфическое содержание. Во-первых, потому, что мы здесь имеем дело с переносом специфических навыков; во-вторых, в силу того, что здесь представляется возможность не просто полагаться на перенос, а целеустремленно организовать и направить его; в-третьих, по той причине, что при обучении иностранному языку иногда целям обучения может отвечать и перенос не вполне совпадающих в двух языках навыков, если этот перенос не препятствует акту коммуникации. Поэтому мы говорим здесь о переносе как о сознательно избираемом пути использования объективных закономерностей в интересах учебного процесса.

В методическом плане положительный перенос может быть двух видов:

- а) прямым (непосредственным) и
- б) трансформированным (опосредствованным).

Примером прямого (непосредственного) положительного переноса может служить отсутствие каких бы то ни было объяснений и тренировки, за исключением ссылки на фонему родного языка, при работе над произнесением тех фонем, которые совпадают в двух языках. Например, нет никакой надобности специально обучать в средней школе или неязыковом вузе произношению таких немецких звуков, как [p], [g], [v] и некоторых других. Хотя произношение этих звуков в русском и немецком языках не вполне совпадает, небольшие различия в их артикулировании не препятствуют пониманию речи.

Поскольку образцовое во всех отношениях произношение не является целью обучения в вузе, где иностранный язык — не профилирующий предмет, некоторый «акцент», не искажающий семантики, здесь допустим.

Трансформированный или опосредствованный перенос может быть осуществлен по меньшей мере двумя приемами:

- а) перенос навыка родного языка в сочетании с дополнительным легко выполнимым указанием; например: «В английском слове *bagg* [g] можно произнести, как [g] в русском «газ», его нельзя оглушать»; «во француз-

ском слове mille [m] можно произносить, как в русском «миля», его нельзя смягчать» и т. п.

б) создание новой, не бывшей ранее в опыте учащихся комбинации имеющихся у него навыков, например: «Произнесите [y] как в «улей» и, не меняя положения губ, постарайтесь произнести [И] — комбинация имеющихся у русских произносительных навыков для произнесения немецкого или французского [y].

Между описанными приемами может быть целый ряд промежуточных приемов. Например, создание новой комбинации навыков может сопровождаться прямым переносом или сочетаться с указанием на количественную сторону звука и т. п.

Перенос навыков из родного языка может осуществляться в любом виде материала для речи, где для этого предоставляется возможность — в звуковом, лексическом и структурном материале. Однако в силу того, что общность между двумя языками чаще всего сопровождается различиями, переплетается с ними, наиболее частым приемом будет не прямой, а опосредствованный перенос.

Переносить навык из родного языка в иностранный отнюдь не значит сравнивать два языка на уроке: для этого достаточно бывает сделанная мельком ссылка на соответствующий материал родного языка, а часто и без нее можно обойтись, ибо отсутствие всякого объяснения не препятствует положительному переносу.

Положительный перенос внутри самого иностранного языка также имеет форму прямую и трансформированную. Но если для переноса из родного языка имеются возможности с самого начала обучения, то для переноса внутри иностранного языка возможности появляются только по мере продвижения учебного процесса. В опыте преподавания иностранных языков отмечается и комбинирование переноса из родного языка с переносом внутри иностранного языка. Это двухступенчатый перенос. Например, при обучении русских произношению немецкого [y:] можно сначала исходить из русских [y] и [И], а затем, когда у учащихся уже выработаются навыки произношения немецких [i:], [u:], уточнить произношение [y:] на базе этих звуков.

Значение положительного переноса состоит в том, что он позволяет экономить время и силы для работы над

тем, что в иностранном языке наиболее трудно, а также в том, что учащийся получает в свое распоряжение средство для самоконтроля при тренировке и речевой практике по иностранному языку.

3. Противопоставление контрастирующих явлений в обучении иностранному языку

Такое противопоставление применяется в целях устранения или по меньшей мере ослабления интерференции навыков. Так как интерферировать друг с другом могут, с одной стороны, навыки родного и иностранного языка, а с другой стороны, — различные навыки внутри иностранного языка, то противопоставление должно проводиться в двух планах:

а) навык иностранного языка — навык родного языка, интерферирующий с ним,

б) навык иностранного языка — навык иностранного языка, интерферирующий с ним.

Из психологии известно, что больше всего мешают друг другу навыки, сходные по содержанию. Например, сильная интерференция родного языка учащихся при произнесении немецких, французских или английских долгих гласных, качественно близких к соответствующим русским гласным, легко объясняется тем, что в русском языке долгота гласных фонологической роли не играет. В то же время иностранный гласный (например, [a:] немецкий) иногда настолько похож на соответствующий русский, что учащийся просто не замечает разницы между ними и поэтому не различает в иностранном языке долгие и короткие гласные. То же можно сказать о некоторых иноязычных структурах, близких к русским, но содержащих некоторые «мелкие», незаметные именно в силу этой близости различия (например, артикль, глагол-связку и т. п.): отождествляя такие структуры с русскими, учащийся проходит мимо их специфических черт.

Но как раз такие ускользающие от учащегося, не имеющего соответствующего опыта, незаметные для него различия в материале нередко играют в изучаемом языке смыслоразличительную роль. Так, *Saat* означает «сев», а *satt* «сытый». Из сказанного видно, что противопоставлению подлежат факты, похожие, но контрастирующие в каком-либо отношении. Это касается интерференции

и в плане «иностранный язык — родной язык» и в плане «иностранный язык — иностранный язык».

Противопоставление таких навыков даст надлежащий эффект лишь в том случае, если оно будет проводиться на всем протяжении учебного процесса, т. е. при объяснении, тренировке, а также в речевой практике. Однако приемы противопоставления в плане «иностранный язык — родной язык» и в плане «иностранный язык — иностранный язык» будут различны, что объясняется причинами, о которых будет сказано ниже.

а) Противопоставление «иностранный язык — родной язык»

Интерференция в плане «родной язык — иностранный язык» необычайно сильна и многообразна. Достаточно сказать, что она дает себя знать даже на старших курсах языковых вузов, поскольку питается не только силой уже имеющихся у учащихся навыков родного языка, но и постоянным применением этих навыков вне учебного процесса. Опыт показывает, что простая «контртренировка» по иностранному языку не может дать достаточного эффекта потому, что какой бы интенсивной ни была тренировка по иностранному языку, непрекращающаяся речевая практика по родному языку окажется все же более интенсивной. Это тот случай, когда «клин» нужно вышибать не «клином», а сразу двумя или даже многими «клиньями». Одним из этих «клиньев» будет тренировка и речевая практика по иностранному языку, остальными «клиньями» будут: сообщение учащимся инструкций, тормозящих интерферирующий навык, строгий самоконтроль, подкрепляемый и направляемый контролем со стороны преподавателя, и постоянное стремление учащегося избегать ошибок.

Противопоставление «родной язык — иностранный язык» понимается подчас как простое сравнение языков, сопровождаемое указанием на соответствующее различие. Такое противопоставление, как учит опыт, очень легко переходит в так называемое «филологизирование», в результате чего уроки иностранного языка напоминают скорее курс сравнительного языкознания, чем практическое обучение языку. Подобное теоретизирование вредно прежде всего тем, что отнимает дорогое время от трени-

ровки и речевой практики, без которых никакое овладение речью невозможно. Но беда не только в этом. Такого рода противопоставления ввиду своей сложности проводятся на родном языке, что не ослабляет, а лишь усиливает интерференцию, которую мы хотим устранить. Далее, такое «открытое» и развернутое противопоставление, хочет этого преподаватель или не хочет, поневоле создает и укрепляет связь между двумя интерферирующими факторами. В силу этого, учащийся, встретившись, например, с немецким звуком [y:], будет вспоминать русский [Ю] которому [y:] противопоставлялся на уроке. Поскольку навык родного языка всегда прочнее, то он и победит в соревновании с навыком иностранного языка.

Вопрос преодоления интерференции родного языка в определенной мере связан с психологической теорией «отучивания». Конечно, перед обучением стоит задача не «отучивания» от родного языка (это было бы нелепо, ибо владение родным языком важнее владения языком иностранным), а лишь устранения или ослабления его интерференции при пользовании иностранным языком. Среди приемов «отучивания», предлагаемых психологами и проверенных экспериментально, мы остановимся на двух: отвлечении и «негативной практике». Прием отвлечения описала Джонсон¹. Он состоит в том, что вырабатывается новый условный рефлекс, при котором интерферирующий фактор способен вызвать положительную реакцию. В обучении иностранным языкам это может означать выработку навыка мгновенной реакции на ошибку, если она обнаружена. Так, учащийся, заметив во время своего ответа, что преподаватель стучит карандашом по столу или как-нибудь иначе подает хорошо известный учащемуся сигнал об ошибке, сразу же исправляет свой ответ. Но правильная реакция в этом случае возможна, если учащийся в состоянии установить, в чем заключается ошибка. Последнее зависит от знания инструкции и предшествующей тренировки. В процессе самостоятельной работы ошибка обнаруживается при помощи специальных приемов, предусмотренных инструкцией к тренировке (см. § 7, 2).

¹ Jones M. C. The elimination of children's fears, "Journal of Experimental Psychology", 1924, 7, 382—390.

Второй прием «отучивания» описан Данлапом¹ и подтвержден экспериментально Холсоплом и Вейнусом.² «Негативная практика» состоит в том, что ошибка намеренно воспроизводится несколько раз. Например, одиннадцати учащимся, которые при обучении переписке стенографических записей систематически делали орфографические ошибки в четырех словах, были предложены следующие упражнения: два из этих слов давались в неправильном написании, а два других — в правильном. Последующее испытание показало, что в словах, прошедших «негативную практику», не было допущено ни одной ошибки, но 10 учащихся из 11 по-прежнему делали ошибки в словах, дававшихся при упражнении в правильном написании. По-видимому, этот прием эффективен лишь в том случае, если ошибочное написание осознается как неправильное, подлежащее устранению. Психология отучивания предлагает и ряд других приемов ослабления интерференции, но они или не подтверждены практикой, или не подходят для нашего случая по другим причинам, и поэтому мы касаться их здесь не будем.³

Оба описанных приема «отучивания» имеют одну общую черту: они сосредоточивают внимание учащихся не на причине, вызывающей ошибку, а на самой ошибке. Это плодотворно при устранении ошибок, идущих от родного языка, поскольку позволяет избегать недостатков, связанных с открытым и развернутым противопоставлением родного и иностранного языка, о которых говорилось выше. Однако эти приемы явно недостаточны, так как они противопоставляют навыку родного языка лишь тренировку по иностранному языку и ничего больше. Чтобы восполнить этот недостаток и намного усилить навык иностранного языка, к тренировке нужно добавить усвоение учебной инструкции, которая тормозит перенос навыка родного языка. Сообщение такой инструкции не должно вести к открытому и развернутому сравнению языков, она может заключаться в простом

¹ Dunlap K. A revision of the Fundamental Law of habit formation, "Science", 1928, 67, 360—362.

² Holsopple J. A., Vanouse I. A note on the beta hypothesis of learning, "School and Society", 1929, 29, 15—16.

³ Ср. С. С. Стивенс (редактор-составитель). Экспериментальная психология. Изд-во иностранной литературы, М., 1963, т. II, стр. 181.

указании положительного или отрицательного характера, имеющем в виду только иностранный язык и оставляющем родной язык как бы «за кулисами» учебного процесса. Это могут быть такие инструкции, как: «Этот звук нужно произносить (только) так-то». Такого рода инструкция подкрепляется демонстрацией соответствующей операции с данной единицей речи.

Таким образом, главными приемами противопоставления в плане «иностраннй язык — родной язык» являются такие, которые, выдвигая на первый план сам иностранный язык, способствуют ослаблению или полному предотвращению интерференции родного языка, или быстрому исправлению допущенной под влиянием родного языка ошибки. Этот вывод фактически означает, что противопоставление не должно выходить из рамок иностранного языка, иными словами, что противопоставление «иностраннй язык — родной язык» должно быть по возможности трансформировано в противопоставление типа «иностраннй язык — иностранный язык». Сколь ни парадоксальна на первый взгляд такая трансформация противопоставления, она оказывается наиболее естественной и целесообразной в ряде случаев. Поясним это на примере.

При обучении иностранному языку мы часто встречаемся с таким случаем, когда явления, не будучи очень сходными с точки зрения данного языка, кажутся изучающему этот язык иностранцу не только сходными, но и тождественными. Это происходит под влиянием его родного языка. Например, русские учащиеся плохо различают английские структуры с «протяженным настоящим временем» и с герундием (например, *I am writing* и *I go on writing*) в силу того, что в обоих случаях фигурирует «инговая» форма глагола, а также потому, что родной язык побуждает учащегося понимать глагол в обоих случаях как причастие настоящего времени: в обоих случаях получается «пишущий», хотя для первого предложения эквивалентна форма «пишу», а для второго «писать» (*Я пишу. Я продолжаю писать*).

Такого рода ошибки целесообразно устранять не путем противопоставления «инговой» формы русскому причастию (что могло бы только усилить интерференцию

родного языка, так как «наглухо» связало бы эти явления в сознании учащегося), а при помощи противопоставления *I am writing — I go on writing*, что ведет к эффективному усвоению обеих структур, к умению их дифференцировать при восприятии и при выражении мыслей.

Следует, однако, признать, что такая прямая и непосредственная трансформация противопоставления «иностранный язык — родной язык» в противопоставление «иностранный язык — иностранный язык» не всегда возможна. Например, если учащийся произнес имеющийся в его родном языке звук [jo] вместо звука [Ø], то противопоставление [jo] — [Ø], если следовать рекомендации Данлапа, будет принадлежать не к типу «иностранный язык — иностранный язык», а к типу «иностранный язык — родной язык». Так как нет никаких данных за то, что такое противопоставление ведет к цели, но зато хорошо известно, что оно может усилить интерференцию родного языка, прием Данлапа лучше заменить здесь описанным выше приемом Джонс. Этот прием будет означать в обучении иностранному языку следующее: возобновление в памяти учащихся (или общение им) учебной инструкции об артикуляции [Ø] плюс соответствующая интенсивная тренировка в опознавании и воспроизведении этого языка и особенно — в самоконтроле, в результате чего должен выработаться навык мгновенного опознавания и устранения ошибки. Наиболее существенным моментом этой тренировки является противопоставление [Ø] — [œ], которое целиком и полностью находясь в сфере изучаемого иностранного языка (в данном случае — немецкого), укрепляет и навык произношения и опознавания [Ø], и навык самоконтроля при оперировании этим звуком.

Таким образом, трансформация одного типа противопоставления в другой возможна, в конечном счете, и тогда, когда взаимоотношения между двумя языками не дают для этого непосредственных, прямых предпосылок. Однако в этом случае путь трансформации окажется более сложным и длинным, опосредствованным дополнительными операциями.

Мы здесь наметили два пути трансформирования противопоставления «иностранный язык — родной язык» в противопоставление «иностранный язык — иностран-

ный язык», но, по-видимому, возможны и другие пути. Во всяком случае, должно существовать множество промежуточных звеньев между этими путями. Этот вопрос интересен и важен, но очень мало исследован. Конкретные ответы на него можно дать лишь в рамках частных методик, т. е. на материале двух конкретных языков и совершенно определенных условий обучения.

Так как кардинальным приемом противопоставления «иностранный язык — родной язык» является его сведение к противопоставлению «иностранный язык — иностранный язык», все последующие приемы для двух типов противопоставления будут совпадать и сводиться к соответствующему построению объяснения, тренировки и речевой практики, а также к предотвращению и обнаружению ошибок и мерам по их устранению. Относительно мер против ошибок уже говорилось подробно в § 6, п. 4. Что же касается приемов противопоставления в процессе объяснения, тренировки и речевой практики, которые являются общими для обоих типов противопоставления, то мы на них кратко остановимся ниже.

б) Противопоставление «иностранный язык — иностранный язык»

В отличие от противопоставления «иностранный язык — родной язык», данное противопоставление должно носить явный, открытый характер. Это объясняется следующим образом. В первом случае мы должны затормозить навык, мешающий правильной речи, во втором случае имеется в виду не торможение одного из навыков (они обычно одинаково важны для владения иностранным языком), а различение, дифференцирование двух навыков внутри иностранного языка. Например, учащийся не должен смешивать двух внешне похожих, но контрастирующих по семантике и употреблению структур, слов, предложений и т. п. при понимании (на слух и во время чтения) и выражении мыслей (устно или письменном). Он должен различать их. Новая по сравнению с прежней задача противопоставления требует и других приемов противопоставления. Если при противопоставлении «иностранный язык — родной язык» в поле произвольного внимания учащихся находится только один член противопоставления, а именно ино-

странный язык, то при противопоставлении «иностранный язык — иностранный язык» внимание учащегося сосредоточивается на обоих членах противопоставления. В этом нет никакой опасности, ибо ни один из противопоставляемых навыков не обладает столь подавляющим преимуществом в прочности, как навык родного языка. Это, впрочем, не значит, что оба противопоставляемых навыка с самого начала должны быть равны по прочности или, лучше сказать, — по непрочности. Как правильно замечает В. А. Артемов, «больше всего мешают друг другу навыки, близкие к вновь вырабатываемым и вместе с тем недостаточно еще прочно усвоенные»¹. Так как противопоставляемые навыки всегда близки друг к другу (иначе их незачем было бы противопоставлять), то из сказанного следует, что необходимо всячески избегать противопоставления двух новых, не окрепших еще навыков. Иначе говоря: нельзя переходить к работе над новым навыком, пока тот, которому он должен быть противопоставлен, еще не усвоен достаточно прочно. Это особенно важно для объяснения, в процессе которого впервые происходит противопоставление нового старому. Ошибочным нужно считать одновременное объяснение двух противопоставляемых фактов (например, [a:] и [a], [y:] и [y] и т. п.). Правильно будет объяснить [y:], когда [y] уже усвоен или наоборот. В последующем, когда один из противопоставляемых навыков уже достаточно прочен, их противопоставление не только не усиливает интерференции, но способствует устранению таковой.

Противопоставление «иностранный язык — иностранный язык» проводится во всех звеньях учебного процесса: при объяснении, в процессе тренировки и, по возможности, в процессе речевой практики. В каждом из этих звеньев противопоставление имеет свои особенности.

При объяснении новое явление противопоставляется всегда уже усвоенному. Так, новое слово противопоставляется усвоенному слову, с которым учащиеся могли бы его спутать. Например, если учащиеся знают *much*, то при объяснении *many* следует обратить внима-

¹ В. А. Артемов. Курс лекций по психологии. Изд-во Харьковского университета, Харьков, 1958, стр. 367.

ние на различие в их употреблении, тем более, что русский язык не имеет подобно английскому двух различных «много» — для исчисляемых и для неисчисляемых существительных (много масла, много карандашей). Новая структура должна противопоставляться знакомой структуре, которая в представлении учащегося похожа на нее (Ich habe ein Buch и Ich habe geschrieben) и т. п. Противопоставление при объяснении не только учит студентов дифференцировать контрастирующие явления, но и облегчает восприятие и понимание объясняемого, ибо, как известно из психологии, контрастирующие ощущения усиливают друг друга, контрастирующие факты выделяются лучше один на фоне другого.

Объяснение (если требуется) включает в себя инструкцию по употреблению соответствующего материала в речи, а также специальные инструкции, служащие для целей самоконтроля (см. § 7).

При тренировке противопоставлению посвящается значительное количество специально для этого предназначенных упражнений рецептивного, репродуктивного и продуктивного характера, например: преподаватель произносит два коротких предложения, отличающиеся друг от друга только противопоставляемыми звуками (скажем: Das ist ein Bett, Das ist ein Beet), а учащиеся должны показать сначала картинку, соответствующую первому предложению, а потом картинку, соответствующую второму предложению; учащиеся должны реагировать на две картинки двумя предложениями типа приведенных выше; затем следует: понимание и воспроизведение предложений, содержащих противопоставления в соответствующих ситуациях; понимание и воспроизведение предложений, тождественных по лексическому наполнению, но различных по структуре (Das ist ein Haus, Ist das ein Haus?) и т. п. В упражнениях, не предназначенных специально для противопоставления, элементы противопоставления тоже имеются. Например, в качестве материала для подстановочного упражнения могут быть даны для выбора омонимы или синонимы, не могущие заменить друг друга в данном случае. Так, в предложении 'Он жил в большом доме' можно подставить слово 'замок', но нельзя подставить 'замок'; к предложению 'Это было прохладным летним утром' подходит вместо 'прохладным' 'нежарким', но не

подходит 'холодным', 'морозным'; во всех этих случаях неправильный выбор создал бы нелепую ситуацию. Основной объем работы по противопоставлению выполняется именно в процессе предречевой тренировки, так как объяснение обычно кратковременно, а речевая практика для противопоставлений меньше подходит, как будет показано ниже.

В процессе речевой практики возможности для преднамеренного применения противопоставления ограничены тем обстоятельством, что учащиеся пользуются относительно большой свободой в выборе материала (см. § 3, п. 5). По мере продвижения учебного процесса эти возможности все уменьшаются. Однако противопоставления и здесь возможны. Применение противопоставления не представляет никаких особых трудностей при рецептивной речевой практике: преподаватель может ввести в сообщение (звукозапись или текст, или свою собственную речь) любые явления, подлежащие различению. При продуктивной речевой практике противопоставления могут задаваться (правда, лишь в самой общей форме) через тему или ситуацию. Например, поставив задачу — «Опишите свою квартиру и расскажите, что вы делали дома вчера», преподаватель, не предписывая учащемуся в открытой форме употребления определенных структур, все же побуждает его применить такие контрастирующие структуры, как *Mein Zimmer hat zwei Fenster* и *Ich habe gelesen*.

Чтобы достигнуть противопоставления двух структур — простого и сложноподчиненного предложения (прямой и косвенной речи) можно поставить такую задачу: «Х. болен, он не пришел на занятия. Вы побывали у него, говорили с ним. Что вам сказал Х. (передайте его слова)? Как вы сказали об этом старосте группы?».

Как показывает опыт и подтверждает экспериментальная проверка, противопоставление в процессе речевой практики достигается наилучшим образом при помощи вопросов преподавателя, требующих по самой ситуации употребления в ответах совершенно определенного материала¹.

¹ Ср.: Г. И. Венгеров. Эксперимент по одной из проблем обучения спонтанной речи. Методический бюллетень № 2(7), I МГПИИЯ, 1964, стр. 54—63.

Чтобы противопоставление в плане «иностранный язык — иностранный язык» проводилось целеустремленно и давало эффект, нужно заранее установить путем соответствующих исследований случаи возможной интерференции внутри иностранного языка. Для этого требуется, во-первых, специальное исследование изучаемого иностранного языка и, во-вторых, анализ ошибок, фактически имевших место при усвоении данного языка. Исследование языка имеет своей целью — установить, какие явления в нем похожи по форме (звучание, написание, структура), но контрастируют по семантике и употреблению (или наоборот) и поэтому интерферируют друг с другом при овладении речью. Путем анализа ошибок проверяются и уточняются результаты исследования языка в указанном плане, так как ошибки суть прежде всего проявления интерференции.

§ 9. СОЧЕТАНИЕ АНАЛИЗА С ИМИТАЦИЕЙ ДЕЙСТВИЯМИ ПО АНАЛОГИИ

Понятие «аналитико-имитативный метод» связывается в методической литературе преимущественно (если не исключительно) с обучением произношению. Его сущность обычно сводится к сочетанию описания артикуляции звука (анализ) с подражанием преподавателю в произношении (имитация). Однако фактически этот путь имеет в обучении иностранным языкам более широкую сферу применения. Он применяется и при усвоении графики, лексики, структур и другого материала иностранного языка. Например, преподаватель описывает тем или иным приемом семантику слова и его употребление, после чего учащиеся подражают преподавателю или звукозаписи, или тексту в употреблении этого слова. Аналогично положение при работе над структурами. Учащимся сообщается, например, наполненная модель предложения (т. е. конкретное предложение), которая усваивается сначала как нечто целое. Затем модель анализируется с целью выделения элементов, которые можно заменить, не нарушая структуры, и, наконец, учащиеся, ориентируясь на усвоенную модель, строят свои предложения, или опознают соответствующие структуры при их восприятии. Таким образом, аналитико-имитативный ме-

тод может рассматриваться не только как метод обучения произношению, но и как метод обучения иностранному языку вообще. При этом, разумеется, расширяется содержание понятий «анализ» и «имитация».

При показанной выше трактовке аналитико-имитативного метода понятие «анализ» включает в себя всякое целесообразное в методическом отношении раскрытие материала для речи, а в понятие «имитация» входит, кроме собственно подражания, еще и действие по аналогии, близкое по своему содержанию к имитации. Правда, при таком раскрытии аналитико-имитативного метода термин «имитативный» становится несколько условным, но в этом нет большой беды, ибо решает в конечном счете не термин, а вкладываемое в него содержание.

Сочетание анализа с имитацией и аналогией при обучении иностранным языкам прочно вошло в практику обучения, поскольку уже давно, сначала чисто эмпирически, а потом и теоретически и экспериментально, установлена его эффективность для овладения иностранным языком. Указания на эффективность этого метода мы находим почти во всех пособиях по методике обучения иностранным языкам, вышедших у нас за последние 25—30 лет. В 1940 г. профессор З. М. Цветкова опубликовала результаты своих экспериментальных исследований применения анализа и имитации при работе над произношением английского языка¹. Эксперименты показали, что имитация в сочетании с анализом дает лучшие результаты, чем имитация без анализа.

Психолог Вудроу сообщает о следующем наблюдении: всякое обучение облегчается, если для него может быть обобщен и применен предыдущий опыт, иными словами, когда учащимся может быть дана обобщающая инструкция². Это наблюдение подтверждается многими экспериментами (Джэдд, Хендриксон, Шредер)³. Установлено, что без обобщающих правил, т. е. при имитации без ана-

¹ З. М. Цветкова. Имитационный и аналитический способы введения звуков. Ученые записки I МГПИИЯ, т. I, 1940.

² Woodrow H. The effect of type of training upon transference, "J. Educ. Psychol", 1927, 18, 159—172.

³ См. С. С. Стивенс (редактор-составитель). Экспериментальная психология. Изд-во иностранной литературы, М., 1963, т. II, стр. 168.

лиза, приобретаемые навыки оказываются тесно связанными с конкретной обстановкой, в которой проводилось упражнение, т. е. не «генерализованными», и отказывают в другой обстановке. Влияние обобщения на улучшение результатов обучения было установлено Свенсон, которая нашла, что объяснение взаимных связей между фактами дает лучшие результаты, чем простое повторение фактов¹. Все приведенные результаты (кроме результатов З. М. Цветковой) были получены не на материале обучения иностранным языкам. Это в сочетании с результатом З. М. Цветковой показывает, с одной стороны, эффективность аналитико-имитативного метода для всякого обучения, а с другой стороны, его эффективность для обучения иностранному произношению, в частности. Отсюда правомерно будет сделать вывод об эффективности этого метода и для недостающего звена — других областей обучения иностранному языку. Как уже указывалось, такой вывод подтверждается почти всей литературой по методике обучения иностранным языкам, вышедшей у нас за последние три десятилетия, не говоря уже о практике преподавания.

Положительное значение анализа как приема обучения заключается в том, что он:

а) вооружает учащегося знанием способов тех действий, которые он должен произвести, что облегчает овладение действиями;

б) эмансипирует навык от той обстановки, в которой он был создан, «генерализует» его и, следовательно, делает его более гибким и безотказным во всякой иной обстановке, где он требуется;

в) вооружает учащихся средствами для самоконтроля при самостоятельной работе над языком: так, знание артикуляции звука помогает проверять свое произношение; знание о том, какие компоненты в модели являются переменными, а какие — постоянными, позволяет правильно пользоваться моделью в качестве базы для аналогии и т. п.;

г) коренным образом меняет характер следующей за анализом имитации: подражание действию, принципы

¹ См. С. С. Стивенс (редактор-составитель). Экспериментальная психология. Изд-во иностранной литературы, М., 1963, т. II, стр. 168.

которого знаешь, существенно отличается от «слепого» подражания своей свободой, охватом сущности действия, а не его случайных, несущественных сторон.

Однако при всех своих положительных чертах анализ сам по себе недостаточен для обучения действию. Чтобы овладеть действием, его нужно неоднократно производить. Но воспроизвести действие только по его описанию или очень трудно, или совершенно невозможно, особенно когда имеешь дело с чужим языком, где столь многое противоречит имеющемуся опыту. Отсюда вытекает необходимость в дополнении анализа демонстрацией самого действия (произнесением звука, изменением формы слова, составлением предложения аналогичного образцу и т. п.). Демонстрация действия создает возможность для подражания или для действия по аналогии. Чем полнее был анализ, тем больше возможностей создается для действия по аналогии. Чем он беднее, тем в большей мере действие учащегося будет носить характер имитации. Таким образом, между аналогией и имитацией создается ряд промежуточных звеньев и подчас бывает довольно трудно установить, с чем именно мы имеем в данном случае дело — с имитацией или действием по аналогии. Поясним это на примерах.

а) Преподаватель немецкого языка произносит для русских учащихся предложение со словом nicht, а учащиеся повторяют предложение за ним. В этом случае мы имеем дело со «слепой» имитацией, результаты которой обычно недостаточны, поскольку в предложении имеется слишком много трудностей одновременно и главная трудность [ç] не выделена; кроме того, учащиеся не знают, как артикулируется [ç] и поэтому слышат его как [X] или как [ШЬ], т. е. как привычные им звуки родного языка и, естественно, воспроизводят не [ç], а [X] или [ШЬ]. Если они встретятся после этого со звуком [ç] в другом окружении, они его просто не опознают и придется все начинать сначала. Так выглядит имитация без анализа.

б) Преподаватель сообщает, что будет объяснять новый звук, объясняет, что этот звук произносится как [И], но шепотом, демонстрирует звук [ç] в коротком (не содержащем других трудностей) предложении, после чего предложение воспроизводится учащимися. В данном случае тоже имеет место имитация, но учащиеся знают,

на чем именно нужно сосредоточить свое внимание; прежде, чем они услышали звук, они уже знали способ его артикуляции, следовательно, соартикулировали преподавателю во время демонстрации звука, а значит и правильно слышали его; ясно, что в этом случае воспроизведение звука учащимися имеет все шансы быть более правильным, чем в первом случае, а сообщенное им обобщение артикуляции создает возможности для опознавания этого звука и его воспроизведения в различных условиях. Так выглядит сочетание анализа с имитацией при объяснении. Представим себе теперь, что данный звук произносится учащимися через некоторое время при тренировке. Здесь имеет место уже не подражание (подражать в данном случае нечему и некому, поскольку учащиеся, скажем, читают стихи наизусть), а действие по аналогии с прежними действиями, в основе которых лежало сочетание анализа с имитацией.

в) Преподаватель объяснил предложение — модель *Ich habe gestern gelesen*. Он указал, что именно здесь может быть заменено, и продемонстрировал одну-две из возможных подстановок, скажем, *Ich habe gestern geschrieben*, *Er hat gestern gelesen*. Как видим, объяснение учителя включает и анализ, и демонстрацию действия. Затем учащиеся делают подстановочное упражнение, в ходе которого получают предложения *Wir haben wenig geschrieben*, *Sie haben viel gelesen*, *N. hat heute gearbeitet* и т. п. Поскольку ни одно из получившихся у учащихся предложений не тождественно продемонстрированному преподавателем, здесь имеет место уже не имитация, а действие по аналогии.

Совершенно естественно, что между случаями б) и в) могут быть и промежуточные звенья, в которых имитация и действие по аналогии переплетаются друг с другом. Например, после объяснения учащиеся могут воспроизвести предложение *Ich habe gestern gelesen* вслед за преподавателем (имитация), а затем использовать это предложение в качестве модели для составления новых предложений (аналогия), произношение и интонация новых предложений отрабатываются в магнитофонном кабинете путем подражания диктору, а затем по аналогии с ними интонируются другие предложения той же структуры и т. д.

Предваряемое объяснением подражание может

переходить непосредственно или через ряд промежуточных звеньев в действие по аналогии. С другой стороны, подражание может быть связано с действием по инструкции. В самом деле, если учащемуся объяснили, что данный звук артикулируется так-то или данное слово образует множественное число так-то, то он, подражая в произнесении этого звука, или употребляя данное слово во множественном числе вслед за преподавателем, или образуя множественное число слова того же класса по аналогии с усвоенным образцом, уже не просто подражает и не бессознательно действует по аналогии, а руководствуется в своих действиях полученной учебной инструкцией. Таким образом, процесс объяснения и усвоения материала для речи можно представить себе как цепочку, составленную из следующих действий, взятых в различной последовательности:

а) сообщение инструкции, б) демонстрация подлежащей усвоению операции, в) воспроизведение воспринятого действия путем имитации, без понимания способов его осуществления¹, г) воспроизведение воспринятой операции путем сочетания имитации с действием по инструкции, д) действие по аналогии с воспринятой и чисто имитативно воспроизведенной операцией¹, е) действие по аналогии с операцией, способы осуществления которой поняты.

Содержание названных компонентов может быть весьма разнообразно, так как могут иметься в виду операции с различными видами материала для речи — графическим, звуковым, лексическим, структурным материалом, а следовательно, и различный инструктивный материал и различные модели. Далее, инструкция может сообщаться преподавателем целиком или частично (наиболее сложная часть), а частично восприниматься путем самостоятельного чтения справочной литературы (наиболее простая часть) или полностью восприниматься учащимися в процессе самостоятельной работы.

Комбинации перечисленных действий тоже могут быть самыми разнообразными.

¹ Эти действия не исключаются совершенно для некоторых наиболее простых случаев.

§ 10. СОЧЕТАНИЕ СЛУХОВОГО И ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1. Вводные замечания

Сочетание слухового восприятия со зрительным в процессе обучения иностранному языку осуществляется в двух основных формах, значительно отличающихся друг от друга:

- а) в форме применения звуковых кинофильмов,
- б) в форме сочетаний устной речи с диафильмами или картинами.

В первом случае мы имеем дело со слухо-зрительным синтезом в известном смысле этого слова, т. е. с таким сочетанием слухового и зрительного восприятий, при котором зрительный ряд, будучи динамичным, развивается параллельно с рядом звуковым.

Во втором случае мы получаем слухо-зрительный синтез довольно редко: изображения, будучи статичными, экспонируют лишь отдельные моменты сопровождающей их речи, «не поспевают» за речью, и поэтому учащемуся приходится домысливать многие движения, качества и связи, не воспринятые им зрительно.

Так как обе названные формы сочетания слуховых импульсов со зрительными применимы при обучении иностранному языку, мы остановимся на каждой из них.

2. Сочетание звучащей речи со статичными изображениями

Такое сочетание отнюдь не является новостью в обучении иностранным языкам. Достаточно сказать, что применение визуальных средств наглядности (картины, схемы, жесты, предметы или их модели) уже давно завоевало себе прочное место на уроке иностранного языка и в школе и в вузе, а их демонстрация, как правило, сопровождается речью преподавателя. С развитием технических средств обучения картину иногда стали заменять диафильмом, а речь преподавателя — дополнять звукозаписью (патефонной пластинкой или ферромагнитной лентой). Это открыло дополнительные учебные возможности, дающие значительный практический эффект, особенно для овладения устной речью.

Данный опыт побудил методистов использовать новые средства обучения (аудитивные, т. е. воспринимае-

мые слухом, и визуальные, т. е. воспринимаемые зрением) как можно более полно для улучшения обучения иностранным языкам. Особенно широкое применение получило сочетание современных аудитивных и визуальных средств в рамках так называемого «аудио-визуального метода». Поэтому представляется уместным хотя бы кратко рассмотреть его здесь.

Под «аудио-визуальным методом» обычно понимают целую методическую систему, включающую применение не только слуховой и зрительной наглядности, но и целого ряда иных средств, а также определенного комплекса путей и приемов обучения. «Аудио-визуальный метод» быстро распространился в ряде стран. Взгляды на его содержание и применение различны. Пожалуй, наиболее полно разработали эту систему в методическом плане профессора Петар Губерина (Югославия) и П. Риванк (Франция), сотрудничающие в течение ряда лет. Они не только попытались дать теоретическое обоснование аудио-визуального метода, но и разработали соответствующие учебные пособия, получившие широкое распространение. Поэтому целесообразно будет при описании аудио-визуального метода обучения иностранным языкам опираться прежде всего на высказывания названных методистов.

Этот метод данные авторы называют «глобально-структуральным аудио-визуальным» и кратко определяют его следующим образом: «это метод, обеспечивающий изучение языка — артикуляцию, работу интеллекта и запоминание при помощи зрения и слуха»¹. Как видим из определения, авторы понимают предлагаемый ими метод не как один из способов обучения, а как некий универсальный путь, как целостную систему. В основу этой системы авторы кладут несколько положений, излагаемых ниже.

а) Большинство трудностей, с которыми сталкивается изучающий иностранный язык, проистекает из того факта, что «инструментом жизни человека, средством его приобщения к человеческой среде является его родной язык», в силу чего человек, «как бы в целях

¹ Здесь и дальше цитируется написанное П. Губерина и П. Риванком предисловие к учебнику: *Audiovizuelna globalno-strukturalna metoda. Kurz pjemackoga jazika*, Jugoton Zagreb-Didier, Pariz, 1962.

самообороны», противопоставляет родной язык иностранному. Отсюда следует, что необходимо найти «естественный способ приобретения новых возможностей выражения». Так как язык — «это вербальное выражение действительности», то картина, отображающая действительность, и есть «психологический мост», обеспечивающий «легкий переход от родного языка к иностранному», путем демонстрации определенной ситуации.

Рассматривая картинки, а затем слушая звукозапись (или речь преподавателя), учащийся, по мнению авторов, «самостоятельно раскрывает слова и выражения, воспринятые в живом (звучащем — И. С.) контексте».

б) «Единство акустических образов языка» — второе положение, лежащее в основе «аудио-визуального метода» и побуждающее П. Губерина и П. Риванка называть его «глобальным». «Звуки, интонация и ритм, — пишут эти авторы, — образуют одно целое. Записывая на магнитную ленту фонетические группы, которые всегда представляют собой мыслительные единицы, воплощая их в нормальную интонацию иностранного языка, мы даем мозгу в качестве стимула методическое и ритмическое целое». Так как человеческий мозг весьма чувствителен к ритму и методическим структурам, «акустическое единство мелодии и ритма позволяет человеку абсорбировать новые звуки языка». Таким образом, «глобальность» следует понимать как примат интонации над звуком и, по-видимому, одновременно как примат предложения над словом при восприятии речи.

в) Третье положение «аудио-визуального метода» заключается в том, что усвоение устной разговорной речи должно предшествовать усвоению письменной речи, т. е. чтению и письму, так как «язык живет в (устной) речи и только с помощью (устной) речи мы можем участвовать в жизни иностранной цивилизации».

г) Четвертое положение касается применения технических средств при обучении иностранному языку: картинки (диафильм) не иллюстрируют содержание звукозаписей, а составляют с ними единое целое: «ряд картинок дает иностранцу точное значение предложения».

д) Пятое положение — функциональный подход к грамматическому материалу. «Функциональный грам-

матика, выявляемая и изучаемая в конкретных ситуациях, раскрывает языковые механизмы. Грамматические данные становятся конкретными; благодаря картинкам, иллюстрирующим их».

На основе этих положений авторы разработали ряд учебников по различным языкам. Эти учебники однотипны и состоят из книжки и набора пластинок. Книжка содержит ряд параграфов, каждый из которых включает: рассказ в картинках с подтекстовкой к ним и упражнения. Подтекстовки записаны на пластинку или магнитную ленту. Авторы рекомендуют следующий порядок работы:

1. Рассмотреть картинки, закрыв текст. Попытаться понять содержание последнего.

2. Закрыв текст, прослушать 2—3 раза звукозапись, рассматривая одновременно картинку.

3. Проверить, полностью ли понят текст, еще раз прослушав звукозапись.

4. Повторить (в паузах звукозаписи) каждое предложение за диктором (таким образом, каждое предложение почти заучивается наизусть).

5. Сделать упражнения. Об этих упражнениях авторы говорят следующее: «Работая над грамматикой, нужно стараться конструировать предложения на основе словарного запаса и грамматических форм усвоенных при работе над предыдущими параграфами».

Эти рекомендации авторы предназначают как для самостоятельной работы, так и для работы под руководством преподавателя с той лишь разницей, что в последнем случае:

а) вместо книги применяются диафильмы,

б) после показа диафильма, сопровождаемого слушанием, преподаватель объясняет на изучаемом языке значение прослушанных предложений.

В обоих случаях чтение начинается не ранее 18-го урока (всего в учебнике 25 уроков).

Авторы резюмируют систему работы следующим образом: «до 18-го параграфа «книгой» будут: магнитная лента, иллюстрации учебника и диафильмы, а дома — грампластинка и иллюстрации; после 18-го урока, когда учащиеся начинают читать и писать, система становится наиболее эффективной».

Так выглядит «глобально-структуральный аудио-визуальный метод» (он же так называемый «метод Сен-Клу») в изложении его авторов П. Губерина и П. Риванка. В практике преподавания встречается множество его вариантов, однако основные его положения («глобальность», значительное устное опережение работы над письменной речью, беспереводное раскрытие значения предложений и слов и функциональный подход к грамматике) обычно сохраняются в большей или меньшей мере.

Нетрудно заметить, что «метод Сен-Клу» является своего рода вариантом прямого метода, возрожденного на основе применения новых технических средств, в силу чего к нему можно отнести все то, что говорится о «прямом методе». Новое в нем — детальная разработка сочетания слуховых и зрительных средств наглядности на базе современной техники.

Независимо от того, приемлем или неприемлем «аудио-визуальный метод» в качестве целостной системы обучения иностранному языку, следует признать, что применение аудитивных и визуальных средств весьма эффективно в обучении речи на иностранном языке. К сожалению, мы не имеем возможности остановиться здесь подробно на этом вопросе и поэтому отсылаем читателя к другим своим трудам, в которых данным средствам уделяется довольно много внимания¹. Здесь же будет целесообразнее уделить больше места слухозрительному синтезу, который в методической литературе менее освещен.

3. Слухо-зрительный синтез на базе учебного звукового кино²

а) Общие замечания

Слухо-зрительный синтез, получаемый путем применения учебных звуковых кинофильмов, — одно из новейших достижений методики обучения иностранным язы-

¹ См. по этому вопросу: I. D. Salistra. Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts, §§ 86, 89, 90, 93, 94, 96, а также: Методические требования к звукозаписям, диафильмам и кинофильмам... (Методическое письмо), Минпрос РСФСР, М., 1965, стр. 1—21.

² См. И. Ю. Шехтер. Звуко-зрительный синтез и обучение устной речи, журн. «Вестник высшей школы», № 4, 1964.

кам. За последние годы у нас выпущен ряд учебных кинофильмов по иностранному языку¹, ведется теоретическая работа по вопросам создания и применения таких фильмов. Следует подчеркнуть, что слухозрительный синтез рассматривается при этом не как некая особая система обучения, а лишь как один из методов, применяемых во взаимодействии с другими методами, на основе принципов советской дидактики и методики обучения иностранным языкам. Так, можно легко установить, что для этих фильмов характерны речевая направленность, сочетание подготовительной тренировки с речевой практикой и учет родного языка учащихся. Применение этих кинофильмов предполагает объяснение, сочетание имитации с анализом, противопоставление контрастирующих явлений и другие пути и способы, рекомендуемые советской методикой.

Хотя опыт создания и применения фильмов для обучения иностранным языкам еще невелик, уже накопилось достаточно материала, чтобы можно было сформулировать некоторые методические положения, касающиеся этой области.

б) Особенности звукового кино как средства обучения и вытекающие из них учебные возможности

Звуковому кино присущи одновременно некоторые черты таких средств обучения, как текст, озвученный диафильм, картина, звукозапись. Однако ни одно из этих средств, ни любая их комбинация, ни их совокупность не обладают всем комплексом черт и учебных возможностей звукового фильма в плане развития устной речи.

Картина или диафильм экспонируют зрительно воспринимаемый материал, который может служить содержательной основой для продуктивной устной речи. Однако они не звучат и поэтому не показывают учащемуся, как и при помощи какого речевого материала нужно выразить отображаемое ими содержание.

Озвученный диафильм сочетает зрительный ряд со звуковым, в силу чего названный выше недостаток в определенной мере снимается. Однако, как уже ука-

¹ Имеются в виду короткометражные фильмы: «Рассеянный Вилли» (на немецком языке), «Мамин день» (на английском языке), «Рабочий день студента» (на английском языке), «Жак, Серж и другие» (на французском языке) и др.

зывалось выше, статичное изображение не может поспеть за речью, поэтому слухо-зрительный синтез здесь или не получается, или же оказывается слабым и неполным.

Изложение материала в тексте (завязка, кульминация и развязка) не статично как на картинке. Кроме того, оно предоставляет в распоряжение учащегося и речевой материал. Если текст озвучен, то это — звучащий материал. Однако и здесь нет слухозрительного синтеза (озвучивание зрительно воспринимаемых графических знаков, конечно, не в счет).

В отличие от названных средств звуковой кинофильм сочетает звучащую речь с динамичным изображением жизненных ситуаций. Из этой специфической особенности звукового кинофильма вытекает ряд учебных возможностей, не свойственных никаким другим средствам обучения устной речи на иностранном языке.

Рассмотрим эти учебные возможности.

Слухо-зрительный синтез позволяет связывать звучащие высказывания с разнообразными жизненными ситуациями, для которых эти высказывания актуальны. Таким образом, фильм показывает учащимся не только что говорится и как это говорится, но и в каком случае это должно или может быть сказано. Из этого следует, что звуковой фильм по иностранному языку в большей мере, чем любое иное средство, способствует созданию речевой среды, которой так не хватает учащимся при овладении иностранным языком. Конечно, речевая среда, создаваемая при помощи фильмов, сильно уступает естественной речевой среде (постоянному общению с окружающими на иностранном языке) в количественном отношении. Зато естественная речевая среда — дело трудно достижимое или и недостижимое, а кинофильм может быть применен в любом вузе. Однако дело не только в этом. Звуковой кинофильм на много превосходит естественную речевую среду в качественном отношении: это — не стихийная, беспорядочная, полная случайных моментов речевая деятельность, а организованная, типизированная, строго согласованная с требованиями программы и реальными возможностями учебного заведения и в то же время — естественная речевая среда.

Эта учебная возможность слухо-зрительного синтеза является главной и решающей, однако не единственной.

При объяснении ряда речевых единиц и операций с ними преподаватель часто встречается с большими затруднениями вследствие того, что он не может наглядно описать их в динамике. Это особенно относится к глаголам (в частности, к последовательности времен), к употреблению предлогов и некоторых других частей речи. Чтобы преодолеть эту трудность, прибегают к схемам и рисункам, к стрелкам, показывающим направление движения и т. д. Но эти средства не всегда оказываются достаточно эффективными. В звуковом кино схемы и рисунки как бы «оживают»: динамичность придает им наглядность, не достигаемую ни словесными описаниями, ни статичными изображениями. Отсюда, впрочем, не следует, что учебное кино необходимо при объяснении материала всегда. В целом ряде случаев можно обойтись и без слухо-зрительного синтеза. Если учесть к тому же относительно высокую стоимость фильмов, то придется признать, что в данной функции кино целесообразно применять лишь тогда, когда все иные средства не годятся или недостаточно эффективны.

Слухо-зрительный синтез оказывается в некоторых случаях более эффективным средством семантизации (раскрытия значения), чем контекст и статичное изображение. Он экспонирует не только форму и качества предмета, но и его развивающиеся действия, его связи с другими предметами и все это — более наглядно, чем картина или описание. Однако кино как средство семантизации вообще не следует переоценивать, так как его возможности в данной области все же весьма ограничены и редко могут применяться с достаточным эффектом без сочетания с другими средствами (контекст, описание, родной язык и др.).

в) Основные области применения слухо-зрительного синтеза при обучении иностранному языку

Ответ на вопрос о том, для чего именно должен применяться слухо-зрительный синтез при обучении иностранному языку, вытекает из описанных выше особенностей и возможностей звукового кино. Он должен

применяться прежде всего и главным образом для разговорной практики, т. е. для аудирования и высказывания мыслей в соответствующих жизненных ситуациях. Во-вторых, звуковое кино сулит значительный эффект в процессе подготовительной тренировки (см. § 3, п. 4): давая возможность соотносить речевой материал и операции над ним с жизненными ситуациями, слухо-зрительный синтез позволяет придать уже подготовительным упражнениям ситуативный характер, речевую направленность и повысить интерес учащихся к этим упражнениям (см. §§ 1, 3). В-третьих, звуковое кино может оказаться применимым при объяснении материала в тех случаях, когда другие средства непригодны или недостаточно эффективны. В первой из этих функций звуковое кино незаменимо, во второй функции оно играет хотя и не столь решающую, но все же очень важную роль, в третьей функции оно ограничено сравнительно небольшим количеством случаев.

г) Типы кинофильмов по иностранному языку

Учебные кинофильмы по иностранному языку могут классифицироваться с различных точек зрения.

Прежде всего кинофильмы могут представлять собой более или менее самостоятельный курс устной речи или быть органической частью учебника, специально предназначенной для обучения устной речи. В данном случае кинофильмы будут интересовать нас как компоненты соответствующих учебников по иностранному языку.

Кинофильмы могут быть полнометражными и короткометражными (одно-двухчастевыми или короткими кинофрагментами), перемонтажными или специально поставленными, игровыми и документальными и т. д. Они могут предназначаться для объяснения, тренировки, разговорной практики или иметь комбинированное назначение (объяснение и тренировка, тренировка и практика). Как показывает опыт, в обучении иностранному языку должны преобладать короткометражные фильмы, предназначенные для разговорной практики и трени-

ровки и (реже) для объяснения. Остальные параметры фильмов подчиняются названным и должны избираться в зависимости от их конкретного назначения.

д) Назначение учебных кинофильмов по иностранному языку и их место среди других средств обучения

Как вытекает из сказанного выше, основная задача учебного звукового фильма — служить средством для развития устной речи учащихся (аудирование и говорение) в рамках материала для речи и тематики, предусмотренных программой и содержащихся в соответствующих учебниках.

Так как мы рассматриваем здесь не самостоятельные кинокурсы, то каждый из кинофильмов, о которых идет здесь речь, должен быть органическим дополнением к соответствующему учебнику (точнее: к соответствующему циклу параграфов учебника). В силу этого он должен быть связан с определенными параграфами по материалу, тематике, системе упражнений и занятий. При этом фильм не должен подменять учебника и различных средств обучения, а служить инструментом для выполнения той части учебно-воспитательных задач, которую невозможно или трудно решить при помощи иных средств. Таким образом, использование кинофильмов сочетается с применением других средств обучения, опирается на них (см. § 18, операционную схему б). Выделяемые для решения при помощи кинофильмов учебно-воспитательные задачи согласуются со специфическими чертами и возможностями слухозрительного синтеза, о которых говорилось выше.

В рамках этих общих задач можно отметить некоторые конкретные назначения фильмов.

Частевые фильмы наилучшим образом подходят для применения в качестве пособий по разговорной практике на материале цикла или ряда циклов параграфов.

Кинофрагменты (длительность 3—5 мин.) подходят для:

а) объяснения некоторой части материала, требующего применения звукового кино, и первичных упражнений,

б) тренировки в целях преодоления тех или иных трудностей устной речи,

в) разговорной практики на материале одного цикла занятий, т. е. параграфа учебника (см. § 16, п. 2).

В кинофрагменте, предназначенном для разговорной практики, может быть отработан материал гораздо меньшего периода, чем в частевом фильме. Такие кинофрагменты должны служить промежуточными звеньями между частевыми фильмами: каждый частевой фильм обобщает материал ряда фрагментов. Для тренировки и объяснения должны браться совсем небольшие дозы материала, не выходящие за пределы параграфа или даже одного текста параграфа (см. § 17, п. 3).

*е) Главные компоненты учебного фильма
по иностранному языку и основные требования к ним*

Здесь будут рассматриваться лишь те требования, которые специфичны для учебных кинофильмов по иностранному языку. Что касается требований общего характера, предъявляемых к любому учебному пособию и к наглядным пособиям, в частности, то само собой разумеется, что они действуют и в данном случае.

Приводимая ниже номенклатура компонентов, а также требования к ним почерпнуты из опыта постановки и применения кинофильмов по иностранному языку. Эти компоненты разработаны в нашей стране главным образом И. Ю. Шехтером или другими авторами учебных фильмов под его руководством. Так как опыт постановки и применения учебных кинофильмов по иностранному языку еще мал, то излагаемый ниже материал не может претендовать ни на полноту, ни на точность.

Основными компонентами современного учебного кинофильма по иностранному языку следует признать: экспозицию (с объяснением или без такового) и упражнения. Необходимо отметить, что до самого последнего времени учебные фильмы по иностранному языку содержали лишь экспозицию и таким образом отличались от фильмов общего назначения лишь тем, что к ним кое-как приспособлялся звуковой ряд на иностранном языке. При этом и сама экспозиция чаще

подбиралась или монтировалась из материала, не предназначенного для обучения иностранному языку, чем специально создавалась. Впрочем, в обоих случаях экспозиция лишь более или менее соответствовала программе по тематике, но не по материалу для речи, подлежащему усвоению. Эффективность такого рода фильмов оказалась довольно низкой, а подготовка учащихся к работе с ними — слишком длительной. Переломным моментом в развитии нашего учебного кино по иностранным языкам следует считать выход кинофильма «Рассеянный Вилли»¹, в котором впервые появляются не только методически препарированная экспозиция, но и специальные киноупражнения.

Экспозиция современного учебного кинофильма по иностранному языку имеет своей задачей: экспонировать в соответствующих жизненных ситуациях определенный речевой материал с таким расчетом, чтобы его можно было затем применить в заранее предусмотренных упражнениях.

Для построения и применения экспозиции особенно важны некоторые моменты, описываемые ниже.

Экспозиция может, как уже указывалось, связываться с объяснением, с тренировкой или с разговорной практикой. Во всех трех случаях (особенно — в первых двух) необходима фиксация материала и операций с ним.

Под фиксацией понимается комплекс приемов, способствующих сосредоточению внимания учащихся на определенной дозе материала и операций с ним в определенной ситуации. Фиксация в значительной мере затрудняется динамичностью фильма, «быстротечностью» его кадров. Основные приемы фиксации: стоп-кадр (т. е. неподвижное изображение), повторы, выделение иными способами определенной части звукового и зрительного рядов (например, эмфаза для звукового ряда, мультипликация в игровом или видовом кино — для зрительного ряда) и др. Данные приемы могут применяться порознь или в различных комбинациях, но при этом в фильм не должны вноситься элементы неестественности, нарочитости. Примером правильного применения фикса-

¹ «Рассеянный Вилли» (на немецком языке), режиссер М. С. Гавронский, главный консультант И. Ю. Шехтер. Леннаучфильм, 1963.

ции может служить следующее. Экспонируется диалог. Один из собеседников, будучи тугим на ухо, просит повторить некоторые реплики. Разумеется, это те самые предложения, на которых нужно сосредоточить внимание учащихся. Если бы этот собеседник был представлен зрителю как обладающий нормальным слухом, ситуация перестала бы быть естественной, приняла бы нарочито «учебный» характер. (Кстати, такого рода недостатки имеются в «Рассеянном Вилли», в более поздних фильмах они устранены.)

Фиксация (как и экспозиция в целом) должна быть лаконичной, достигать при минимуме метража максимального учебного эффекта.

Экспозиция может быть развернутой и фрагментарной. Развернутая экспозиция обычно оформляется в виде киноновеллы, фрагментарная экспозиция содержит лишь отдельные ситуации (из данной новеллы или другие). Наиболее частый случай — сочетание развернутой экспозиции с рядом фрагментарных. Когда требуется провести объяснение части материала, развернутой экспозиции предшествуют фрагментарные, чтобы учащиеся получили возможность сосредоточиться на объясняемом материале. После развернутой экспозиции могут следовать фрагментарные, останавливающие внимание учащихся на материале, который фигурирует в упражнениях.

Упражнения в кинофильме строятся на той же основе, что и упражнения по иностранному языку вообще. Они представляют собой систему, состоящую из двух основных частей — подготовительной тренировки и речевой практики (см. § 3, п.п. 3—5). Так как система упражнений подробно освещается в § 12, мы остановимся здесь только на моментах, специфичных для кино.

Рецептивные упражнения с кинофильмом состоят в его просмотре-прослушивании. Продуктивные упражнения с ним могут быть разделены на две большие группы:

а) упражнения для контроля понимания звукового ряда,

б) упражнения для дальнейшего развития устной речи на базе кинофильма.

Точных границ между двумя этими видами упражнений нет, так как оба они принадлежат к типу речевых и являются продуктивными. При этом возможны и уп-

ражнения промежуточного характера. Однако их все же нужно различать по главному назначению, а следовательно строить так, чтобы они как можно более полно отвечали цели.

Упражнения для контроля понимания — это короткие ответы типа «да — нет» или другие, состоящие из одного-двух слов, на вопросы по содержанию фильма, даже выбор правильного ответа из ряда ответов, предлагаемых учащемуся (на вопросы типа «почему?», «для чего?», «зачем?» и т. п.), придумывание заголовков (на родном языке).

Эти упражнения должны строиться так, чтобы учащийся не мог исходить в своих ответах только из зрительного ряда: Если это требование не будет соблюдено, то ответы учащихся во многих случаях будут свидетельствовать не о понимании устной речи, а лишь об их умении составить себе представление (подчас ложное) о содержании фильма на основе его зрительного ряда. Таким образом основная цель упражнения не будет достигнута.

При построении упражнений этого рода следует считаться с трудностями запоминания отдельных моментов экспозиции, а также с тем, что проверяется не умение выражать мысли, а умение понимать чужую устную речь. Это значит, что нужно по возможности облегчить продуктивные трудности, а также трудности запоминания зрительного ряда. Для этого применяется так называемая киноподсказка.

Киноподсказка — один из более или менее постоянных компонентов учебного кинофильма по иностранному языку. В связи с разговорной практикой она должна быть только зрительной, для тренировки и объяснения она будет также и звуковой.

Можно отметить киноподсказки следующих видов.

а) Повторение соответствующих кадров экспозиции без звукового ряда. В этом случае учащийся вспоминает, о чем нужно говорить, а отчасти и что нужно сказать, так как зрительный ряд вызывает в памяти соответствующую часть звукового ряда. Однако задача при этом может быть сформулирована так, чтобы точное воспроизведение звукового ряда было неуместным и требовалось некоторое его изменение (перифраз, трансформация, транспозиция и т. п.). Такая киноподсказка может

применяться и при тренировке и при разговорной практике.

б) Повторение соответствующих кадров экспозиции вместе с некоторыми частями сопровождавшего его звукового ряда (ключевые слова, фразы). В этом случае учащемуся легче вспомнить, что именно он должен сказать. Такая подсказка характерна для тренировки, особенно для ее начала.

в) Повторение без звукового ряда соответствующих кадров развернутой экспозиции, но в новых комбинациях, в том числе и с добавлением новых кадров: показывается не то, что было в экспозиции, а то, что могло бы в ней быть, или дается намеренно искаженная репродукция экспозиции. Это может быть, например, мимический «рассказ» одного из персонажей, сопровождаемый показом описываемых фактов; это рассказ, заведомо подающий случившееся (и показанное в развернутой экспозиции) в измененном виде. В этом случае учащийся не может просто воспроизвести звукового ряда развернутой экспозиции, ни даже слегка изменить его: он должен вполне самостоятельно составить свое высказывание. При таком построении подсказка служит одновременно и для контроля понимания звукового ряда (комментируются отчасти экспонировавшиеся ранее кадры, связанные с определенным звуковым рядом), и для дальнейшего развития продуктивной устной речи (этот комментарий является новой комбинацией воспринимавшихся ранее единиц речи). Обе эти учебные операции осуществляются в границах разговорной практики, т. е. упражнений речевого типа.

Упражнения для дальнейшего развития продуктивной речи — это устные высказывания учащихся не столько о содержании фильма, сколько в связи с этим содержанием: беседы и сообщения, на темы смежные с темой фильма и т. п. Часть этих упражнений целесообразно давать не в самом фильме, а в методической разработке к нему (см. п. 3 этого параграфа).

В связи с упражнениями нужно остановиться на так называемых киноподкреплениях, играющих в фильмах важную роль.

Киноподкрепления — это прямые или косвенные ключи, т. е. решения заданных упражнений или мо-

дела этих решений¹. Такие ключи возможны лишь для тренировочных упражнений. Они даются в следующих формах:

а) Немые или озвученные (частично озвученные) кадры в самом фильме. Например, с экрана звучит вопрос. На ответ дается время, обозначенное на экране определенными знаками, затем следуют немые (подчас частично или полностью озвученные) кадры, по которым учащийся видит, правильно или неправильно он ответил на вопрос.

б) Письменные ключи в разработке к фильму (см. п. 3 данного параграфа).

Модели решений (на экране или в разработке) могут иногда (в наиболее трудных и в то же время поддающихся моделированию случаях) применяться и для речевой практики.

ж) Речевой материал и тематика

О речевом материале и тематике кинофильмов можно сказать то же, что и о параграфе учебника и о цикле таких параграфов (см. § 17). Тематический концентризм, тщательный отбор материала, его повторяемость и порядок его введения и усвоения и т. д. действуют здесь в основном так же, как и в учебнике.

Кинофильм, предназначенный для разговорной практики, эквивалентен в этом отношении параграфу повторительного типа (см. § 17, п. 3, а также таблицу № 6, В), а кинофрагменты для объяснения материала и тренировки напоминают соответствующие части параграфа, вводящего новый материал (см. § 17, п. 3, а также таблицу № 6, Б). Поскольку эти вопросы в дальнейшем подробно рассматриваются, мы здесь на них больше останавливаться не будем.

з) Методическая разработка к учебному кинофильму по иностранному языку

Как показывает опыт, применение кинофильмов для обучения иностранному языку, даже при высоком их качестве, не дает надлежащих результатов, если к фильму не приложена методическая разработка. Это объясняется двумя причинами. Во-первых, слухо-зрительный синтез в обучении иностранным языкам — дело новое, не осво-

¹ Ср. § 7, п. 2.

енное многими преподавателями, в силу чего последние не всегда могут извлечь из фильма той пользы, которую он в состоянии принести. Во-вторых, было бы неразумной тратой метража давать в фильмах все упражнения и объяснения, которые могут быть проведены и без слухо-зрительного синтеза до и после демонстрации ленты.

Так как опыт составления и применения этих разработок еще весьма невелик, высказываемые ниже соображения по данному вопросу следует рассматривать как предварительные.

Прежде всего необходимо подчеркнуть, что методическая разработка должна быть обязательным приложением к кинофильму и, следовательно, издаваться соответствующим тиражом, лучше всего тем же тиражом, что и учебник¹.

Назначение методразработки — служить для преподавателя, а также и для студента пособием, показывающим, что и как нужно делать, чтобы применение фильма дало наиболее полный эффект. В соответствии с этим методразработка должна, по-видимому, состоять из следующих частей:

- а) общей части,
- б) разработки для преподавателя,
- в) разработки для учащихся.

Общая часть разработки должна содержать:

- а) Выходные данные о фильме и указания о том, на базе какого учебника он разработан и к каким конкретным параграфам относится², каково его учебное назначение (объяснение и тренировка, тренировка и разговорная практика, тренировка, разговорная практика) и какой конкретный материал в нем отрабатывается. Последнее необходимо потому, что в ряде случаев фильм охватывает не весь материал соответствующего параграфа.

¹ Если издать разработку таким большим тиражом невозможно, то преподаватель должен сам сообщать студентам все касающиеся их сведения из этого приложения к фильму. Разработки к фильмам могут также даваться в «Письме преподавателю», которое хорошо было бы прилагать к каждому учебнику, или в самом учебнике (методические указания).

² Напоминаем, что в данном случае имеется в виду не самостоятельный кинокурс устной речи, а фильмы, являющиеся органическими компонентами стабильного учебника по иностранному языку.

б) Полный дикторский текст фильма, проиллюстрированный фотографиями соответствующих кадров и расчлененный так, чтобы можно было ссылаться в последующих частях разработки на конкретные куски фильма.

В разработку для преподавателя должны входить подробные методические указания об использовании фильма (с ссылками на соответствующие места общей части), в том числе — указания о том, как работа над фильмом должна сочетаться с работой над учебником и использованием других средств (картины, диафильмы, звукозаписи). В этой разработке весьма желательно также сжатое описание всего цикла работы по данному фильму (с предшествующими ему и следующими за ним звеньями). Это описание станет нагляднее, если в него ввести подробные записи (так называемые «фотографии») отдельных наиболее важных и сложных моментов работы с фильмом, взятые из практики.

Разработка для учащихся должна содержать общую инструкцию по самостоятельной работе с данным фильмом (или с отдельными его частями) в лаборатории, а также:

а) задания к фильму: вопросы, упражнения, не содержащиеся в самом фильме, в том числе и программированные упражнения (см. § 4),

б) ключи к упражнениям и ответам на вопросы, а также другие средства подкрепления действий учащихся (см. § 7), которые невозможно или нецелесообразно дать в самом фильме.

Слухо-зрительный синтез, как показывает опыт, дает значительный эффект в обучении иностранному языку и можно не сомневаться, что ему предстоит большое будущее, особенно в обучении устной речи — как в аудитории и лаборатории, так и по телевидению.

§ 11. ГИПНОПЕДИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Термин «гипнопедия» — один из самых «молодых» в нашей методике, он означает «обучение во сне». Гипнопедия пока еще не вышла из стадии экспериментальных исследований (во всяком случае, — в области обучения иностранным языкам). Ее сущность заключается в том, что учащийся во время сна запоминает диктуемые единицы речевого материала (слова, целые выражения вме-

сте с их переводом на родной язык) и оказывается затем, в период бодрствования, в состоянии опознавать и воспроизводить их в устной форме, а также понимать при восприятии слухом. Как видно из сказанного, гипнопедия не выходит за границы сферы первичных упражнений (см. § 12), т. е. опознавания и воспроизведения бывших в опыте единиц речи. При этом качество произношения, естественно, не является высоким, так как оно основано только на имитации. Таким образом, от гипнопедии можно ждать успеха лишь в том случае, если она будет применяться в сочетании с другими способами обучения, возможными при бодрствовании. Достигнутые при помощи гипнопедии результаты должны быть развиты путем дополнительной тренировки, а затем использованы в процессе речевой практики, в ходе которых должны применяться такие, описанные выше способы обучения, как программирование, перенос и противопоставление, сочетание имитации с анализом, сочетание слуховых восприятий со зрительными и т. п.

Эвентуальное значение гипнопедии заключается в том, что она может значительно ускорить выработку навыков опознавания и воспроизведения речевого материала в устной форме и при этом позволяет вынести часть работы по привитию этих навыков не только за пределы урока, но и за пределы рабочего дня.

В результате этого лабораторные и домашние задания учащихся могут в гораздо большей мере посвящаться комбинаторным упражнениям преимущественно предречевого характера, что в свою очередь высвобождает время аудиторного занятия для чисто речевых упражнений. Стало быть, если бы гипнопедия успешно прошла экспериментальную проверку, мы получили бы возможность распределить основные упражнения по выработке речевых умений (см. таблицы № 3 и № 4 к § 12) следующим образом:

а) Выработка первичных умений и навыков элементарно-рецептивного и репродуктивного характера — в значительной мере вне пределов рабочего дня (гипнопедия).

б) «Шлифовка» элементарно-рецептивных и репродуктивных навыков и выработка вторичных умений предречевого характера — в основном в лаборатории и дома.

в) Выработка вторичных умений речевого характера — в основном в аудитории.

Это означало бы, конечно, заметную экономию времени и повышение эффективности аудиторных занятий. Однако в настоящее время нет еще достаточно убедительных оснований для широкого внедрения гипнопедии в практику массового обучения иностранным языкам. В методической характеристике гипнопедии и приемов ее применения (дозировка материала, приемы сочетания с обучением в аудитории, лаборатории и дома в период бодрствования и др.) много неясного.

* * *

Описанные в этом разделе способы обучения иностранным языкам применяются в учебном процессе не изолированно, а во взаимосвязи и взаимодействии. Так, программирование органически связано с самоконтролем, а также и с контролем; объяснение предполагает применение аналитико-имитативного пути, для эффективного противопоставления контрастирующих явлений требуются соответствующие объяснения, самоконтроль и контроль; и объяснение, и противопоставление, и перенос, и программирование выигрывают от применения аудио-визуальных средств и т. д. и т. п. Руководящими для построения взаимодействия между различными способами обучения являются положения, рассмотренные в первом разделе книги.

Конечно, здесь описаны не все возможные способы обучения иностранному языку вообще и даже не все способы, применимые в неязыковом вузе. Но эта книга — не курс методики, а лишь исследование вопросов системы в обучении иностранным языкам, поэтому автор ограничился описанием лишь тех способов обучения, которые представляются ему наиболее важными для решения данной проблемы.

III. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ И ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В УЧЕБНИКАХ И В ПЛАНИРОВАНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

§ 12. КЛАССИФИКАЦИЯ И СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Проблема классификации и системы упражнений по иностранному языку весьма сложна и еще недостаточно исследована. В методической литературе предлагаются различные ее решения. К сожалению, мы не имеем здесь возможности дать хотя бы краткий обзор литературы вопроса и вынуждены поэтому, отослав читателя к соответствующим работам¹, прямо перейти к изложению своих взглядов по данной проблеме.

Так как система упражнений по иностранному языку, независимо от профиля учебного заведения, всегда должна иметь своей целью практическое овладение иностранным языком, она должна быть направлена на освоение тех операций с материалом для речи, которые необходимы для понимания и выражения мыслей на иностранном языке.

Из сказанного следует, что:

а) упражнения целесообразно классифицировать в

¹ См., например, следующие работы, в которых не только предлагаются различные типологии и системы упражнений, но и даются обзоры литературы вопроса: К итогам дискуссии, редакционная статья, журн. «Иностранные языки в школе», № 3, 1958; И. А. Грузинская. Методика преподавания английского языка, Учпедгиз, М., 1947, гл. X; В. С. Цетлин. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе (основные вопросы), изд-во АПН РСФСР, М., 1961; М. С. Ильин. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку, М., 1965 (канд. диссертация); I. D. Salistra, Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Berlin, 1962, § 24.

соответствии с операциями, которыми должен овладеть учащийся (см. § 1, п. п. 1, 4, а также таблицу № 1);

б) последовательность упражнений в системе должна отражать природу процесса становления умений и навыков, которые мы хотим выработать;

в) каждое упражнение и система упражнений в целом должны учитывать те операции, которые специфичны для употребления в речи каждого из видов речевого материала (звуковой материал, графический материал, лексика, структуры — см. § 1, п. 4);

г) так как овладеть иностранным языком значит, прежде всего, овладеть его трудностями, а эти трудности являются, главным образом, результатом интерференции родного языка, а также накладывающейся на нее интерференции навыков внутри иностранного языка, то система упражнений должна специально учитывать трудности данного иностранного языка при данном родном языке учащихся; с этим связан и учет возможностей положительного переноса из родного языка, который позволяет сосредоточить усилия учащихся и учащихся на преодоление интерференции (см. §§ 2, 8).

Система упражнений должна быть построена так, чтобы можно было наиболее рационально сочетать различные организационные формы обучения — аудиторную, лабораторную и домашнюю (см. §§ 13—16) — и давать достаточные исходные данные для программирования самостоятельной работы учащихся с использованием различных технических средств, в том числе и обучающих машин различной сложности и разного назначения (см. § 4).

Далее, система упражнений должна одновременно служить и системой контроля, так как основными объектами контроля при обучении иностранному языку являются соответствующие умения и навыки, а этапы контроля должны сопутствовать определенным этапам становления умений и навыков (см. § 6). Система упражнений должна также обеспечивать привитие умений и навыков самоконтроля, используемых при овладении речью и в самом процессе речи (см. § 7).

Для овладения любой деятельностью требуется тренировка, однако последняя не дает надежного эффекта, если не дополняется достаточно всесторонней практикой (см. § 3). Отсюда следует, что для овладе-

ния речью требуются: речевая практика и предшествующая ей целеустремленная и тщательная тренировка. В эту тренировку должны быть включены все виды операций с материалом для речи (элементарно-рецептивные, репродуктивные, комбинаторно-рецептивные, продуктивные)¹, рассматриваемые каждый раз применительно к виду материала для речи, которым приходится в данном случае оперировать.

Учитывая все это, мы получаем четыре основных классификации упражнений.

1. В зависимости от того, насколько далеко продвинулся учащийся в овладении навыками и умениями оперирования данной дозой материала для речи, упражнения могут носить либо характер тренировки (подготовительные упражнения), либо характер речевой практики (речевые упражнения).

2. В рамках классификации «тренировка—практика» можно различать с точки зрения развития процесса становления речевых умений:

а) первичные упражнения, следующие непосредственно за объяснением (самостоятельным осмыслением) материала и вырабатывающие первичные умения, а также и навыки элементарно-рецептивного и репродуктивного характера;

б) вторичные предречевые упражнения, в процессе которых происходит дальнейшая автоматизация первичных умений, и навыки вводятся в качестве более или менее автоматизированных и «генерализированных» (см. стр. 51) компонентов в осуществлении сложных вторичных умений;

в) вторичные речевые упражнения, замыкающие данную систему.

Разделы а) и б) относятся к тренировке, раздел в) представляет собой речевую практику.

3. По характеру операций с речевым материалом, осуществляемых учащимися, можно различать: упражнения в опознавании знакомого материала (элементарно-рецептивные упражнения), в понимании целых высказываний (комбинаторно-рецептивные упражнения), в воспроизведении материала (репродуктивные упражнения),

¹ О содержании этих терминов см. § 1, п. 4, а также стр. 147—158.

в высказывании мыслей (продуктивные упражнения), в ведении диалога (рецептивно-продуктивные упражнения).

4. С точки зрения места выполнения упражнения могут быть домашними, лабораторными и аудиторными.

Упражнения могут быть, кроме того, устными, письменными, устно-письменными, программированными и не программированными, проверяемыми самими учащимися при помощи средств для самоконтроля и проверяемыми преподавателем и т. д. (см. таблицу № 4). Частных признаков, по которым можно различать упражнения, довольно много. Здесь приведены только основные из них.

Рассмотрим теперь принципиальную схему системы упражнений по иностранному языку как она представляется в свете сказанного выше (см. также таблицы №№ 3 и 4 на стр. 157 и 158).

Тренировка (подготовительные упражнения)

I. Первичные упражнения

Первичные упражнения следуют непосредственно за объяснением (самостоятельным ознакомлением с материалом) и имеют своей целью выработку первичных умений, а затем и навыков оперирования данным материалом.

А. Элементарно-рецептивные упражнения состоят в опознавании бывших в опыте учащихся единиц речи при слушании и чтении; для них характерны следующие операции:

а) со звуковым материалом: опознавание при слушании бывших в опыте учащихся звуков и звуковых комплексов и связывание последних с определенной семантикой; например, слушание минимальных фраз с контрастирующими звуками и сигнализация об их распознавании картинкой, жестом и т. п.;

б) с графическим материалом: опознавание бывших в опыте учащихся комплексов графических знаков с их «озвучиванием про себя» и связывание их с определенной семантикой; например, преподава-

тель демонстрирует два печатных предложения — Das ist ein Bett, Das ist ein Beet, а учащиеся сигнализируют о различии слов Bett и Beet;

в) с лексикой: опознавание бывших в опыте учащихся слов и сочетаний слов при их восприятии на слух или зрением; в это опознавание входят идентификация звуковой или графически-звуковой формы в связи с семантикой воспринимаемой лексики; например, преподаватель произносит слово в предложении, а учащиеся сигнализируют его понимание;

г) со структурами: опознавание структуры, предъявленной в форме наполненной модели, т. е. конкретного предложения (сочетания слов, слова), бывшего в опыте учащихся, после первичного объяснения модели¹, при этом структурные особенности еще не осознаются, но семантика предложения знакома; например, преподаватель произносит два предложения, бывшие в опыте учащихся, а учащиеся сигнализируют, что различают их, и затем показывают, что понимают различие в их семантике;

д) с инструктивным материалом:

— с учебными инструкциями: первичное применение учебных инструкций для выполнения операций а) — г): инструкция полностью находится в поле сознания учащегося, а ее предписания применяются вполне сознательно, шаг за шагом, для точного выполнения заданной операции;

— с лингвистическими терминами: как с лексикой.

Элементарно-рецептивным упражнениям сопутствует противопоставление усваиваемого материала уже усвоенному в целях различения того, что может быть ошибочно отождествлено.

Б. Репродуктивные упражнения состоят в устном и письменном (или только устном) воспроизведении бывших в нашем опыте единиц материала для речи или их комплексов; для них характерны следующие операции:

а) с звуковым материалом: устное воспроизведение звуков и звуковых комплексов вслед за преподавателем;

¹ Первичное объяснение структурной модели: объясняется не структура как таковая, а лишь семантика данного конкретного предложения (сочетания слов, слова).

давателем или звукозаписью, или самостоятельно; например, воспроизведение за преподавателем предложений, воспроизведение выученных наизусть стихотворений и т. п.;

б) с графическим материалом: громкое чтение бывших в опыте учащегося слов и предложений; написание графических знаков и их комплексов (слов, предложений) путем списывания или не имея перед глазами образца;

в) с лексикой: воспроизведение слов и предложений, бывших в опыте учащихся (вслед за магнитофоном или преподавателем, или самостоятельно), например: называние демонстрируемых предметов, действий и т. п.;

г) со структурным материалом: воспроизведение наполненных моделей, бывших в опыте, после их первичного объяснения, в соответствующей ситуации, например: ответы на вопросы с употреблением знакомых наполненных моделей;

д) с учебными инструкциями: первичное применение учебных инструкций для осуществления операций а)—г) (лингвистическая терминология воспроизводится лишь спорадически).

Репродуктивным упражнениям сопутствует противопоставление усваиваемого материала уже усвоенному во избежание отождествления похожих, но контрастирующих явлений при их воспроизведении. Поскольку в процессе речи различные операции выступают в комплексе, в рамках осуществления или понимания высказывания, они не могут не переплетаться и в упражнениях. Поэтому в нашем описании репродуктивные упражнения для разных видов материала внешне совпадают (частично или полностью). Однако основная трудность в каждом из этих упражнений — особая, и в инструкции к упражнению на нее нужно указывать, чтобы сосредоточить на ней внимание учащихся (см. § 3, п. 4).

Как видно из описания первичных упражнений, элементарно-рецептивные операции здесь тесно связаны с репродуктивными и наоборот, а сами упражнения носят поэтому часто характер диалога (опознавание материала в чужой речи и следующее за этим его воспроизведение).

II. Вторичные предречевые упражнения

Эти упражнения следуют за первичными и предназначены для дальнейшей автоматизации первичных умений путем применения вырабатывающихся навыков в процессе реализации вторичных умений, а равно и для выработки комбинаторных (комбинаторно-рецептивных и продуктивных) умений.

Основные усилия учащихся и их произвольное внимание и мышление все еще сосредоточены на преодолении тех или иных графических, звуковых и т. п. трудностей, в силу чего данные упражнения все еще относятся к области тренировки, а не речевой практики.

А. Комбинаторно-рецептивные упражнения состоят в соотнесении опознанных элементов и знаков речи между собой и с ситуацией при слушании и при чтении с целью понимания высказываний. При этом единицы, из которых состоит высказывание, уже были в опыте учащихся, а само высказывание в целом является для учащихся новым. Для комбинаторно-рецептивных упражнений, применяемых в процессе тренировки, характерны следующие операции:

а) с звуковым материалом: различение звуковых комплексов (слов, синтагм, предложений, высказываний), не бывших в опыте учащихся, при восприятии устной речи; например, преподаватель произносит два похожих предложения *Das ist eine Biene*, *Das ist eine Bühne*, а учащиеся должны сигнализировать, повторено ли одно и то же предложение или произнесено два разных по содержанию предложения.

б) с графическим материалом: различение комплексов графического материала (слов, синтагм, предложений, высказываний), не бывших ранее в опыте учащихся, при их чтении с «озвучиванием про себя»;

в) с лексикой: понимание на основе применения инструкции и сопоставления с усвоенными моделями слов и словосочетаний, не бывших в опыте учащихся, при чтении; опознавание и понимание усвоенных слов и сочетаний слов при слушании и при чтении в высказываниях, не бывших ранее в опыте учащихся, например: понимание нового предложения, состоящего из знакомых слов, понимание не бывших в опыте уча-

щегося слов, состоящих из знакомых морфем или раскрываемых на основе контекста, ситуаций и аналогии (по инструкции, по модели) и других факторов;

г) со структурным материалом: опознавание после вторичного объяснения¹ структуры, наполненной любым подходящим в данном случае и усвоенным учащимся материалом для речи и понимание на этой основе предъявленных учащемуся не бывших ранее в его опыте слов, сочетаний слов, предложений и высказываний (например, учащийся должен понять любое, состоящее из усвоенных слов, предложение, воплощающее данную структуру);

д) с учебными инструкциями: вторичное применение учебных инструкций² при проведении операции а) — г).

Б. Продуктивные упражнения состоят в воспроизведении и сочетании в соответствии с речевой ситуацией усвоенных единиц речи в целях устного или письменного выражения мыслей, например: составление предложения из заданных слов по данному образцу и по заданной ситуации, подстановка слов в данное предложение и т. п. Комбинация речевых единиц должна создаваться учащимся в рамках заданного, так как она в предыдущем опыте учащихся отсутствует.

Для продуктивных упражнений, применяемых в процессе тренировки, характерны следующие операции:

а) со звуковым материалом: устное воспроизведение высказываний, составленных в соответствии с тренировочным заданием;

б) с графическим материалом:

— буквы и буквосочетания: письменное воспроизведение высказываний, составленных в соответствии с тренировочным заданием;

¹ При вторичном объяснении структуры раскрываются ее структурная семантика, а также построение, что позволяет потом опознавать ее при различном наполнении, а также производить в ее рамках различные изменения.

² Учащийся вспоминает инструкцию. В отличие от первичного применения учебной инструкции (скажем, составления предложения по правилу) здесь большую роль играет действие по аналогии с предыдущим опытом: например, учащийся вспоминает не только правило о том, как образуется прошедшее время от данного глагола, но и предложения, в которых фигурировала эта форма глагола.

— знаки препинания: расстановка знаков препинания в соответствии с речевой ситуацией;

в) с лексикой: сочетание различных лексических единиц, бывших ранее в опыте учащегося, в комбинации, не бывшие в его опыте, в целях устного или письменного выражения мысли в соответствии с тренировочным заданием (задаются: слова или часть необходимых слов, ситуация, модель или только один из этих элементов), например: составление по данному образцу вопроса об отсутствующем на уроке студенте, составление предложения по образцу с другими словами и т. п.;

г) с структурами: изменение усвоенной структурной модели в соответствии с заданием (транспозиция, соединение двух моделей и т. п.), например: из двух предложений — *He is ill, He is absent to-day* — нужно составить одно, ситуация: объясните старосте группы, почему Н. пропустил сегодня занятия;

д) с инструктивным материалом: вторичная форма (см. сноску на стр. 151) применения учебной инструкции для выполнения операций а) — г).

В. Рецептивно-продуктивные упражнения предназначаются специально для подготовки учащихся к диалогической речи. Они сочетают в себе операции с речевым материалом, описанные выше в разделах А и Б, и нацелены на преодоление специфических трудностей, связанных с диалогом. Это — прежде всего: трудности составления высказывания в соответствии с предшествовавшим ему чужим высказыванием и притом — уже в ходе понимания последнего; темповые трудности (необходимость быстрой реакции речью на чужую речь)¹.

Ниже приводится пример серии рецептивно-продуктивных упражнений, включающей не только предречевые, но и первичные (элементарно-рецептивные и репродуктивные) упражнения, и состоящей из двух разделов: лабораторной работы и аудиторных упражнений.

а) Лабораторная работа: слушание диалога в звукозаписи; слушание той же звукозаписи с воспроизведением каждой реплики вслед за диктором в обо-

¹ Об этих трудностях и путях их преодоления см. подробнее: I. D. Salistra. *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, S. 200, 201, 217—223.

значенных паузах¹; слушание того же диалога с воспроизведением в обозначенных паузах реплик собеседника Б (ответные реплики); слушание того же диалога с воспроизведением в обозначенных паузах реплик собеседника А (зачинающие реплики). Длительность пауз постепенно сокращается в целях выработки соответствующего темпа реагирования.

б) Аудиторные упражнения: воспроизведение отработанного в лаборатории диалога парами учащихся с изменениями, задаваемыми в ходе занятия (разговор происходит не зимой, а летом, беседуют не юноши, а девушки, диалог начинает не персонаж А, а персонаж Б и т. п.).

Речевая практика (вторичные речевые упражнения)

Поскольку речевой практике предшествует тренировка, она осуществляется уже при наличии более или менее автоматизированных и «генерализированных» навыков и поэтому не включает первичных (элементарно-рецептивных и репродуктивных) и предречевых упражнений. Цель речевой практики — окончательное оформление речевых умений.

Речевой практике свойственны только комбинаторно-рецептивные и продуктивные упражнения речевого типа, в процессе выполнения которых учащийся соответственно понимает и выражает мысли на иностранном языке; при этом его произвольное внимание и мышление сосредоточены преимущественно на содержании высказывания, а не на материале для речи и отдельных операциях с ним, как при тренировке (см. § 3, п. 4, п. 5).

1. Комбинаторно-рецептивные упражнения состоят в непосредственном (без анализа и перевода) понимании устных и письменных высказываний, построенных на знакомых структурах и содержащих в основном знакомую лексику, употребленную в доступных учащимся ситуациях; например: чтение текста с его непосредственным

¹ Начало и конец каждой паузы обозначаются особыми сигналами, сигнал о конце паузы дается за одну-две секунды (или позднее, смотря по тому, насколько продвинуты учащиеся по ин. языку) до начала следующей реплики.

пониманием, слушание сообщения (в живой речи или звукозаписи) с непосредственным пониманием.

Для комбинаторно-рецептивных упражнений в процессе речевой практики характерны следующие операции;

а) со звуковым материалом: правильное восприятие звуковой формы устного высказывания, не бывшего в опыте учащегося, и автоматизированное связывание звучания высказывания с его семантикой, например: слушание и понимание впервые воспринимаемого устного сообщения, построенного на знакомом материале;

б) с графическим материалом: правильное восприятие при чтении высказывания, не бывшего в опыте учащегося, и автоматизированное связывание графической формы с семантикой читаемого, например: чтение и непосредственное понимание незнакомого текста, построенного на знакомом материале;

в) с лексикой: автоматизированное опознавание и быстрое понимание лексических единиц в новых, не бывших ранее в опыте учащихся, комбинациях; непосредственное понимание высказывания (устного или письменного) на основе соотнесения опознанной лексики с контекстом и ситуацией, например: понимание незнакомого текста или впервые услышанного устного сообщения, построенных на знакомой лексике¹;

г) со структурами: быстрое опознавание знакомой структуры, наполненной любым подходящим, знакомым учащемуся материалом и предъявленной в комбинации с другими структурами, причем данная комбинация структур не была ранее в опыте учащегося; понимание на этой основе устного или письменного высказывания, не бывшего ранее в опыте учащегося, например, непосредственное понимание нового текста и нового устного сообщения, построенного на знакомых структурах¹;

д) с учебными инструкциями (правилами): автоматизированная форма их применения в целях понимания высказывания — операции а) — г)²;

¹ Само собой разумеется, что и другой материал, воспринимаемый учащимся, уже знаком ему.

² Автоматизированная форма применения инструкции характеризуется неосознанностью проводимой операции; это становится возможным благодаря наличию соответствующих прочных навыков. Это тот случай, который рассматривается в психологии как «автомати-

2. Продуктивные упражнения состоят в устном и письменном выражении мыслей с использованием усвоенного материала для речи в доступных учащемуся речевых ситуациях. Для продуктивных упражнений в рамках речевой практики характерны следующие операции:

а) со звуковым материалом: устное воспроизведение высказывания, составленного самим учащимся в соответствии с создавшейся речевой ситуацией;

б) с графическим материалом: письменное воспроизведение высказывания, составленного самим учащимся в соответствии с создавшейся речевой ситуацией;

в) с лексикой: выбор и сочетание усвоенных лексических единиц в рамках усвоенных структурных моделей предложений в соответствии с создавшейся речевой ситуацией в целях выражения мысли; например, устное или письменное сообщение по теме, ответ на вопрос и т. п.;

г) со структурами: выбор и изменение в допустимых пределах структурных моделей, а также их сочетание и наполнение материалом в соответствии с создавшейся речевой ситуацией в целях высказывания мысли; например, устное или письменное сообщение на тему, по ситуации, картинке, тексту, ответ на вопрос, постановка вопроса и т. п.;

д) с учебными инструкциями: автоматизированная форма применения учебных инструкций в операциях а) — г).

3. Рецептивно-продуктивные упражнения. Это речевые упражнения в диалогической речи, к выполнению которых учащийся уже в значительной мере подготовился в ходе выполнения предречевых рецептивно-продуктивных упражнений и еще раньше — при выполнении упражнений первичных, которые тоже часто принимают диалогическую форму.

Основные виды рецептивно-продуктивных упражнений: диалог без непосредственной подготовки по картине, ситуации, теме, фильму и т. п.

зированной умственной деятельности» (ср. например: П. Я. Гальперин. Опыт изучения формирования учебных действий, Доклады на совещании по вопросам психологии, АПН РСФСР, 1954; стр. 188).

Такова в общих чертах принципиальная схема системы упражнений, рассчитанной на овладение иностранной речью. Эффективность этой системы неоднократно подтверждалась опытом обучения (см. § 17, п. 1).

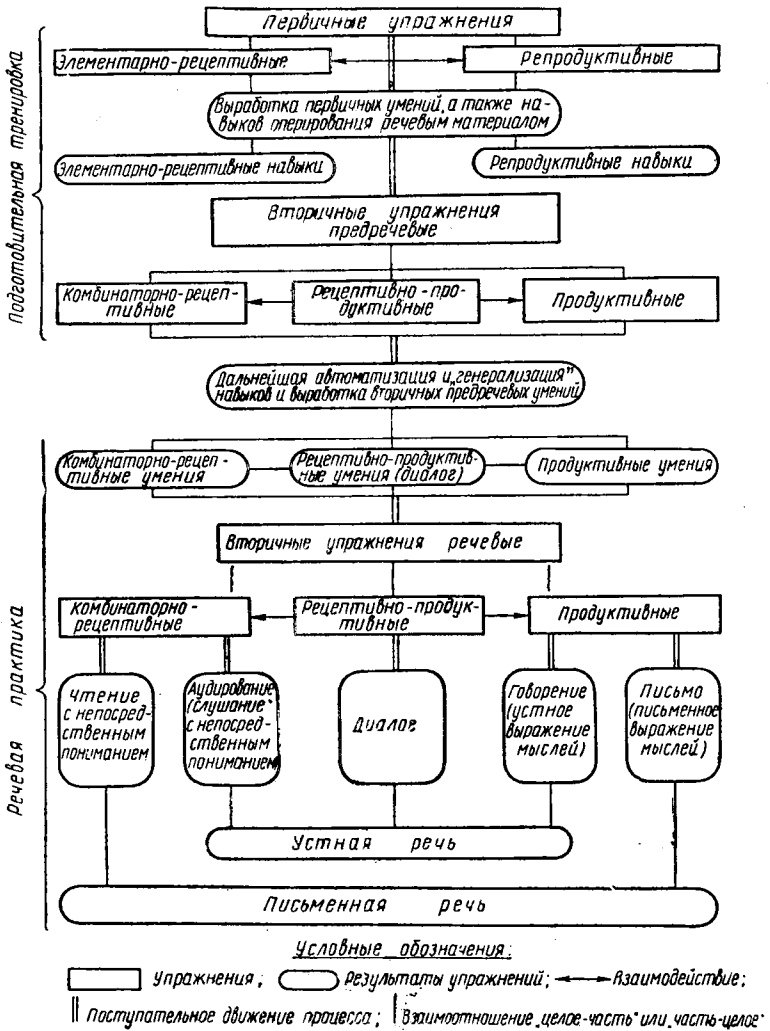
Разумеется, эта схема, сохраняя свою принципиальную основу, должна уточняться и конкретизироваться в зависимости от стадии обучения иностранному языку. Мы здесь остановимся на основных направлениях, по которым эти уточнения происходят.

Прежде всего весьма динамично соотношение удельного веса тренировки и речевой практики в этой системе. Чем более продвинуты учащиеся по иностранному языку, тем большая доля времени, отводимого на упражнения, приходится на речевую практику и тем меньше времени требуется на подготовительную тренировку по новому материалу. Так, при обучении «начинающих» в неязыковом вузе на начальном этапе речевая практика еще не доминирует в полном смысле этого слова: много внимания приходится здесь уделять произношению и технике чтения, отработке отдельных структур и пр. В последующем растут возможности положительного переноса накопленного опыта на опыт приобретаемый. Это создает условия для увеличения удельного веса речевой практики, и она начинает доминировать на аудиторных занятиях.

Во-вторых, в зависимости от продвинутости учащихся по иностранному языку меняется и содержание тренировки: в ней все меньше места занимают первичные упражнения, так как накопленный опыт позволяет переходить к комбинаторно-рецептивным и продуктивным упражнениям предречевого характера сразу же после объяснения материала (или самостоятельного ознакомления с ним). По мере продвижения учащихся становится все более разносторонней и свободной и речевая практика, расширяются темы для речи, увеличивается сложность речевого материала, применяемого в упражнениях, а главное — усложняются виды речевой деятельности.

В-третьих, по мере продвижения учащихся по иностранному языку возрастают объем и сложность упражнений, выполняемых учащимися самостоятельно, вне аудитории. Так, уже в середине первого семестра значительная часть тренировочной работы выполняется учащимися в лаборатории или дома, а со

Таблица № 3 (к § 12)



Система упражнений и процесс выработки умений и навыков по иностранному языку (принципиальная схема)

второго семестра неязыкового вуза на аудиторных занятиях удельный вес речевой практики возрастает, причем часть речевых упражнений (например, чтение текстов с их полным и непосредственным пониманием) также выполняется вне аудитории.

В-четвертых, все более расширяется объем материала для речи, которым оперируют учащиеся в процессе вы-

Таблица № 4 (к § 12)

Классификационные признаки		Типы упражнений			Формы упражнений				Место выполнения			Способы выполнения			
		Тренировка		Речевая практика	Устная	Письменная	Устно-письменная	Чтение за магнитофоном	Чтение без магнитофона	Дома	В лаборатории	В аудитории	Обычный	Программированный	
		Первичная	Предречевая												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13			
Типы упражнений	Первичная	1	-	-	+	+	+	+	-	×	+	×	+	+	
	Предречевая	2	-	-	+	+	+	-	¹	+	+	×	+	+	
	Речевая практика	3	-	-	+	×	+	-	+	+	+	+	+	-	
Формы упражнений	Устная	4	+	+	+	-	-	+	²	-	+	+	+	+	
	Письменная	5	+	+	×	-	-	-	-	+	-	×	+	+	
	Устно-письменная	6	+	+	+	-	-	-	-	-	+	×	+	+	
	Чтение за магнитофоном	7	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	
Способы выполнения	Чтение без магнитофона	8	-	¹	+	²	-	-	-	-	+	-	×	+	+
	Дома	9	×	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+	
Место выполнения	В лаборатории	10	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	+	+	
	В аудитории	11	×	×	+	+	×	×	-	×	-	-	+	-	
	Обычный	12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	
Способы выполнения	Программированный	13	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	

Условные обозначения: + Да; - Нет; × Спорадически

Взаимосвязь упражнений по типу, месту, форме и способу выполнения
(принципиальная схема)

¹ Чтение с анализом.

² Как правило — для контроля техники чтения.

³ Когда требуется письменная контрольная работа.

полнения упражнений (лексика, структуры), а также и объем самих упражнений (например, объем подлежащих пониманию текстов и звукозаписей, величина составляемых диалогов, сообщений и т. п.).

На стр. 157 приведена таблица № 3 «Система упражнений и процесс развития умений и навыков по иностранному языку». Описываемая в ней система должна применяться в конкретных условиях обучения с учетом названных выше оговорок. Кроме того, при этом должны учитываться особенности, проистекающие из соотношения родного языка учащихся с конкретным иностранным языком, изучаемым ими. Эти особенности выявляются и уточняются частными методиками, каждая из которых имеет дело с конкретным иностранным языком в конкретных условиях обучения (профиль, ступень обучения и др.).

В следующей таблице (№ 4, стр. 158) предпринимается попытка показать взаимосвязь между различными упражнениями по типу, форме, месту и способу выполнения. Эти данные важны для построения не только системы упражнений, но и системы занятий.

§ 13. ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

1. Общие замечания

В процессе исторического развития организованного (школьного и вузовского) обучения иностранному языку сложились две обязательные формы этого обучения — урок и домашняя работа по выполнению задания преподавателя. В последнее время, в связи с все более расширяющимся применением технических средств обучения (ТСО) возникает, развивается и укрепляется новая форма — лабораторные работы по иностранному языку. Кроме того, существует необязательная внеаудиторная форма работы по иностранному языку, организуемая и проводимая на основе самостоятельности учащихся при активной помощи преподавателей. Все эти формы тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом. Они имеют общие, отличающие их от аналогичных форм работы по другим учебным дисциплинам, черты, а также и черты, отличающие их друг от друга в рамках обуче-

ния иностранному языку. Далее, урок, домашняя, лабораторная и факультативная внеаудиторная работа, а также взаимоотношения между ними меняются в зависимости от типа учебного заведения (курсы, неязыковой вуз, языковой вуз) и степени обучения в том или ином учебном заведении.

Как видим, при рассмотрении вопроса о формах занятий по иностранному языку необходимо учитывать сложное взаимодействие ряда моментов. Проблема усложняется ее полной теоретической неразработанностью в плане вузовской методики обучения иностранным языкам и совершенно недостаточной освещенностью в плане общей дидактики и методики.

2. Особенности занятий по иностранному языку

Занятие по иностранному языку, как и занятия по всем иным учебным предметам, должно отвечать обще-дидактическим требованиям: быть звеном в цепи занятий, иметь воспитывающее значение, реализовать дидактические принципы сознательности, доступности и т. д., иметь воспитательную и образовательную ценность.

Это, однако, не значит, что нельзя предъявить к занятиям по каждой из учебных дисциплин и соответствующие специфические требования, вытекающие из особенностей данного учебного процесса и цели обучения. Наоборот, можно с полной уверенностью сказать, что занятие будет лишь в том случае полноценным, если оно, соответствуя обще-дидактическим требованиям, в то же время носит специфические черты, обуславливаемые требованиями методическими.

Говоря о занятиях по иностранному языку, мы здесь будем иметь в виду не лекционно-семинарские, а практические курсы языка, характерные для основных типов учебных заведений, где преподается иностранный язык, и занимающие большую часть учебного времени также в языковых вузах.

Главной чертой занятия по иностранному языку является его речевая направленность. Эта направленность, как мы уже знаем (см. § П), характерна для обучения иностранному языку вообще, следовательно, она обязательно должна быть присуща и каждому занятию по иностранному языку.

Речевая направленность занятия проявляется в том, что оно служит прежде всего выработке речевых умений и навыков, причем воспитательные и образовательные задачи решаются в процессе выработки речевых умений и навыков и в результате этого.

Из этой главной специфической черты занятия по иностранному языку вытекают другие его черты, которые будут рассмотрены ниже.

1. Занятие по иностранному языку является в подавляющем большинстве случаев (за исключением тех курсов языковых вузов, которые членятся по аспектам) комплексным. В нем переплетаются материал различных аспектов языка и различные операции с этим материалом.

Данная черта обусловлена тем фактом, что умения и навыки, работа над привитием которых является ядром каждого занятия по иностранному языку, комплексны по самой своей природе.

2. Для занятия по иностранному языку характерна высокая речевая активность учащихся. Речь по своей природе — активный процесс, независимо от того, какие ее формы имеются в виду — понимание или выражение мыслей. Следовательно, речевые умения и навыки могут быть результатом лишь активной речевой (и подготовительной к речевой) деятельности учащихся.

Речевая активность учащихся на занятиях по иностранному языку (аудиторных, домашних и лабораторных) достигается при помощи ряда приемов и средств, на которых мы кратко остановимся ниже.

Сочетание фронтальных, индивидуальных и парных форм работы на уроке способствует такому построению занятия, при котором каждый учащийся все время работает, не выключаясь в определенные моменты (например, при индивидуальном опросе) из учебного процесса. Каждый учащийся или каждая пара учащихся получает свое задание, которое выполняется в те моменты, когда не ведется фронтальная работа со всей группой.

Такое сочетание стимулируется применением технических средств обучения (например, учащиеся работают

индивидуально или парами с магнитофоном). Однако оно возможно и без ТСО (например, устная парная работа вполголоса).

В процессе домашней и лабораторной работы сочетание фронтальных заданий с индивидуальными и парными тоже способствует повышению активности учащихся. Выполняя индивидуальное задание, каждый работает в полную силу, не должен равняться на тех, чьи возможности в данном случае ниже. К сожалению, мы подчас искусственно сдерживаем активность продвинутых учащихся, понуждая их выполнять только фронтальные задания, рассчитанные на «среднячка». Однако индивидуальные (парные) задания не исключают заданий фронтальных: последние нужны для того, чтобы в группе можно было организовать коллективные формы работы на уроке, которые полезны и для продвинутых, и для «средних» учащихся: обе эти категории студентов могут принять посильное участие в такой работе (обсуждение текста, диалоги на тему, слушание звукозаписи с контролем ее понимания и т. п.).

Объяснения и упражнения должны быть доступными и посильными.

Слишком легкая и слишком трудная работа не стимулируют активности учащихся. Недоступность текста, трудность объяснения вызывают у учащихся чувство уныния и упадок энергии. Слишком простое задание, которое можно выполнить походя, без всякого напряжения, демобилизует учащегося, приучает его относиться к работе несерьезно и ведет в конечном счете к его пассивности.

Работа по иностранному языку возбуждает активность тогда, когда она дает ясно ощутимые практические результаты уже в самом процессе обучения. Если учащийся в результате своих занятий по иностранному языку, не только в «далекой перспективе», но и в каждый данный момент сможет применить свои знания и умения для понимания интересного ему текста или устного сообщения, для выражения своих мыслей и т. д., он будет заниматься иностранным языком охотно и активно, ибо будет видеть, что эти занятия приносят ему конкретную пользу. Длительные периоды тренировки без выхода в речь являются поэтому сильным тормозом при мобилизации активности учащихся в их работе над иностранным языком.

Систематический текущий контроль стимулирует постоянную «мобилизационную готовность» учащихся, их активность в занятиях по иностранному языку.

Важно создавать естественные ситуации, по самой своей сути, требующие во время занятия применения иностранного языка. Например, на уроке указания по ходу работы должны даваться на иностранном языке, то же можно сказать о некоторой части инструктажа по лабораторной и домашней работе (инструкции к упражнениям).

Четкое построение занятия (домашнего, лабораторного или аудиторного) также стимулирует активность учащихся. Они должны знать в каждый данный момент, что и как нужно делать. Это достигается путем программирования домашней и лабораторной работы учащихся (см. § 4) или соответствующего тщательного инструктажа по этой работе. Сюда же относится, например, сообщение учащимся в начале урока основных моментов его плана, краткое подведение итогов урока и сообщение ближайших перспектив в конце аудиторного занятия. Разумеется, это возможно лишь при наличии ясного и детального плана учебного процесса вообще (см. § 18).

3. Занятие по иностранному языку, в отличие от всех других занятий, проводится на иностранном языке. Правда, это достигается не сразу, а постепенно, по мере продвижения учащихся по иностранному языку, но нужно стремиться, чтобы это было достигнуто как можно раньше.

4. Доминирующую роль в занятии по иностранному языку играет не сообщение преподавателем (или самостоятельное получение) знаний по иностранному языку, а тренировка и речевая практика, причем первая характерна для лабораторных и домашних занятий, а вторая для аудиторных занятий; по мере продвижения учащихся речевая практика играет все большую роль и в их работе над языком вне аудитории. Это прямо вытекает из положения о речевой направленности учебного процесса по иностранному языку (см. §1).

5. Всякое занятие по иностранному языку должно быть построено в соответствии с положениями, изложен-

ными в разделах I и II. Для них должны быть характерны: речевая направленность, учет родного языка, сочетание тренировки с практикой. В ходе этих занятий должны применяться: программирование (работа дома и в лаборатории), перенос и противопоставление, сочетание имитации с анализом, сочетание слуховых восприятий со зрительными, контроль и самоконтроль и пр.

Таковы особенности, общие для всех форм занятий по иностранному языку. Рассмотрим теперь особенности каждой из этих форм.

§ 14. УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА¹

1. Основные характерные черты урока иностранного языка и его составные части

Урок рассматривается в педагогической литературе как основная форма занятий учащихся, а остальные формы (лабораторная и домашняя работа) — как вспомогательные по отношению к уроку. Правда, при этом обычно имеется в виду средняя школа, но и для вуза такой подход к уроку в определенной мере актуален.

Видоизменяясь по содержанию, применяемым приемам работы, видам речевой деятельности и т. д. в зависимости от различных условий и конкретных учебных ситуаций, урок иностранного языка сохраняет в качестве формы обучения следующие основные признаки:

- а) он является обязательной формой занятий, предусмотренной учебным планом и расписанием;
- б) он является групповой (индивидуально-групповой) формой занятий;
- в) он проводится преподавателем.

Конечно, возможны те или иные отклонения от некоторых из приведенных выше признаков. Например, студентам, работающим по индивидуальным планам, разрешается пропускать уроки по иностранному языку или некоторую их часть, если это целесообразно и не вредит их

¹ В вузах обычно применяют термин «аудиторное занятие», однако мы не считаем возможным совершенно отказаться от общепринятого в дидактике и методике точного и краткого термина «урок»: обозначение «аудиторное занятие» несколько громоздко и, кроме того, не совсем однозначно, так как может относиться не только к практическому занятию по языку, но и к лекции, которая для практического обучения иностранному языку не характерна.

учебным успехам. Подчас на уроке работа ведется не со всей группой фронтально: в целях интенсификации учебного процесса преподаватель разбивает группу на ряд подгрупп или пар и т. д.

Однако все эти отклонения не снимают перечисленных признаков, а лишь подчеркивают их.

Урок может содержать ряд компонентов, которые, будучи расположены в определенном порядке во времени, образуют его этапы. Эти компоненты следующие: 1) начало урока, 2) объяснение, 3) упражнения, 4) сообщение задания, 5) конец урока.

Рассмотрение этих компонентов поможет нам раскрыть специфику урока по сравнению с другими формами занятий по иностранному языку и показать их содержание в различных условиях обучения. Поскольку такие моменты, как объяснение, упражнения и инструктаж (сообщение задания) рассматриваются в данной книге неоднократно в других связях, мы здесь ограничимся при разборе данных компонентов поисками ответа на следующие вопросы, с учетом различных условий обучения:

а) какое место занимает данный компонент на уроке?

б) какие специфические особенности он получает на уроке в сравнении с другими формами занятий?

в) какое место при реализации данного компонента занимают родной и иностранный языки?

Каждый из названных выше компонентов урока включает так называемый «организационный момент», как бы вводящий учащихся в данную часть урока. Организационный момент заключается в том, что преподаватель сообщает учащимся, какая работа им предстоит, и велит сделать соответствующие приготовления (скажем, раскрыть книги на такой-то странице, приготовить классные тетради и т. д.). Эти организационные моменты играют в уроке важную роль, поскольку сосредоточивают внимание учащихся на предстоящей работе, мобилизуют и дисциплинируют их, придают всему уроку четкий и организованный характер. Организационный момент имеет и определенное воспитательное значение, приучая учащихся к аккуратности и последовательности в работе и организованному переходу от одной работы к другой.

Организационные моменты — первый компонент урока, который проводится на иностранном языке. Уже на первых уроках иностранного языка¹ учащиеся должны научиться понимать некоторые простые выражения классного обихода на иностранном языке, соответствующие таким указаниям, как «Сейчас будем читать», «Идите к доске» и т. п. Эти слова и выражения должны усваиваться постепенно и по четкому плану с таким расчетом, чтобы все организационные моменты как можно раньше проводились на изучаемом языке.

2. Начало урока

Начало урока — важный компонент, от которого во многом зависит весь ход урока, а следовательно, и его результаты.

Проводя начало урока, преподаватель решает две задачи.

Первая задача заключается в том, чтобы организовать урок, подготовить учащихся к активному участию в уроке и заблаговременно предотвратить, насколько это окажется возможным, всякие недоразумения, способные создать перебои в уроке.

Вторая задача состоит в том, чтобы ввести учащихся в атмосферу иностранной речи и тем самым облегчить им участие в уроке.

Соответственно этим задачам начало урока состоит из следующих моментов:

Обмен приветствиями между преподавателем и группой.

Один из вариантов приветствия необходимо разучить на первом же уроке иностранного языка, а в последующем к нему нужно постепенно добавлять и другие варианты.

Беседа с группой. Эта беседа включает в себя данные о количестве и фамилиях отсутствующих на уроке и причинах их отсутствия; о том, какое домашнее задание имела группа и выполнено ли оно всеми, а также данные о дате, погоде и др. Как видно из сказанного, эта беседа не только содержит в себе нужную для организации урока информацию, но и служит для развития уст-

¹ Имеются в виду группы начинающих.

ной речи на иностранном языке и для создания иностранной речевой среды на уроке.

Содержание беседы, а вместе с ним и языковой материал, привлекаемый к беседе, постепенно расширяются.

Важно, чтобы эта беседа не носила нарочитого характера. У учащихся должно создаться убеждение, что она действительно нужна для дела, а сам разговор — вопросы преподавателя и ответы учащихся — должен возбуждать интерес студентов и протекать в атмосфере естественного обмена мыслями.

Беседа в начале урока ведется целиком на иностранном языке

Сообщение учащимся плана предстоящей работы.

Закончив беседу и отметив в ходе этой беседы отсутствующих, преподаватель кратко сообщает, какая работа сегодня предстоит.

Задача сообщения состоит в том, чтобы подготовить учащихся к участию в занятии. Преподаватель должен стремиться всемерно к тому, чтобы это сообщение как можно раньше делалось целиком на иностранном языке. Поскольку виды работы, проводимые в аудитории, часто повторяются, здесь могут с успехом быть применены подстановки новых слов в уже знакомые наполненные структурные модели, а также расширение неоднократно употреблявшихся ранее предложений.

Закончив свое сообщение, преподаватель дает указания относительно ближайшего этапа урока и переходит к нему.

Таковы три части первого и постоянного компонента аудиторного занятия, который мы назвали началом урока. Этот компонент может быть более длительным и менее длительным, но обычно он содержит три описанные выше части.

3. Объяснение

Объяснение не относится к числу постоянных компонентов урока иностранного языка. Наличие или отсутствие объяснения как этапа урока (случаи проведения коротких объяснений по ходу других этапов здесь опускаются) зависит от типа урока, а также от того, насколько поддается данный материал самостоятельному

осмыслению учащимися. Объяснение имеет место только тогда, когда большинство учащихся группы не может самостоятельно осмыслить то или иное явление в мере, необходимой для перехода к очередным упражнениям с этим материалом. Так как многие явления объясняются по несколько раз (например, наполненная структурная модель может объясняться сначала путем раскрытия только семантики данного предложения и лишь потом — путем раскрытия ее структурных особенностей), то один и тот же факт может частично объясняться на уроке, а частично раскрываться самим учащимся в процессе самостоятельной работы по учебнику или по специальной программе (программированное объяснение с упражнениями).

При определении места, роли, объема объяснения нового материала на уроке иностранного языка нужно исходить из следующего. Объяснение нового материала не может быть полностью изъято ни из учебного процесса вообще, ни даже из уроков (с перенесением осмысления нового материала на внеаудиторную работу учащихся) без вреда для учебного процесса. Решая вопрос о том, объяснить ли данное явление на уроке или отослать учащихся к учебнику, преподаватель должен тщательно учесть возможности учащихся и качество той литературы, которой они будут пользоваться: для объяснения целесообразно оставить только наиболее сложный материал, не отраженный или плохо отраженный в учебной литературе. Объяснение на уроке такого материала, который учащиеся могут осмыслить в достаточной мере самостоятельно, не только бесполезно, но и вредно во многих отношениях: нерационально затрачивается дорогое время урока, которое можно было бы с большей пользой употребить на упражнения; кроме того, упускается ценная возможность приучить студента к самостоятельной работе над языком, в частности — к пользованию справочными материалами, в силу чего он окажется впоследствии беспомощным без постоянной опеки со стороны преподавателя. Если уж найдено целесообразным объяснить данный материал на уроке, то объяснение должно быть как можно более экономным (конечно, в границах допускаемых доступностью объяснения учащимся): объяснение при минимальной затрате времени и сил должно достигать максимального эффекта.

Место этапа объяснения на уроке определяется типом данного урока (см. § 15), а следовательно, и содержащимися в нем другими этапами. Если в плане урока предусмотрены упражнения с введенным ранее материалом (например, проверка домашнего или лабораторного задания), то место объяснения — непосредственно за этими упражнениями, так как они обычно готовят базу для восприятия нового материала.

Что касается вопроса о том, на каком языке должно проводиться объяснение, то его нужно рассмотреть дифференцированно, применительно к каждому компоненту объяснения (см. § 5).

Введение материала безусловно может быть проведено целиком и полностью на иностранном языке уже во второй половине первого семестра (группы начинающих): для этого требуется очень небольшой языковой материал кроме того, который вводится. Это в одинаковой мере касается звукового, графического, лексического и структурного материала для речи.

Раскрытие формы при объяснении слов тоже может быть проведено в большинстве случаев на изучаемом иностранном языке: ведь речь идет здесь лишь о том, чтобы обратить внимание учащихся на то, как данное слово пишется, читается (произносится) и какие формы оно принимает. Иначе обстоит дело с объяснением структур, а также артикуляционных установок, лингвистических понятий и другого инструктивного материала. В очень многих случаях здесь требуются относительно сложные объяснения, которые окажутся заведомо недоступными для учащихся, если они будут даваться на иностранном языке: понимание речи такого характера и содержания сплошь да рядом окажется за рамками требований, предъявляемых программой не только для данного курса, но и для неязыкового вуза вообще. Следовательно, в данном случае преподавателю придется не так уж редко прибегать к родному языку учащихся.

Раскрытие значения речевой единицы. При объяснении лексики здесь нужно сочетать применение иностранного языка с родным¹.

¹ См. I. D. Salistra. Цит. соч. § 44.

При объяснении структур в большинстве случаев придется пользоваться родным языком ввиду сложности подлежащего раскрытию материала. Трудно себе представить, например, чтобы учащийся неязыкового вуза, особенно первого курса, мог понять изложенное на иностранном языке сообщение о семантике той или иной структуры (наклонения, залога, временной формы и т. п.), каким бы простым это сообщение не было.

Сообщение сведений об употреблении данного материала в речи. Эта часть объяснения в большинстве случаев не только может, но и должна быть проведена на иностранном языке, поскольку здесь нужно не столько рассказывать, сколько показывать.

Формулирование учебной инструкции должно отличаться краткостью, ясностью и четкостью и быть прежде всего руководством к употреблению данного языкового факта в речи. Если сопоставить это с тем, что уже говорилось выше о возможностях учащихся в области иностранного языка, то в дилемме «родной или иностранный язык?» чаша весов склоняется в сторону родного языка.

Проверка понимания и первичные упражнения по самой своей природе требует применения обоих языков: родной язык здесь употребляется в форме вопросов, направленных на проверку понимания инструкции, а иностранный язык — в форме контекстов, в которых учащийся должен опознать данный материал или иначе употребить его.

Таким образом, мы пришли к выводу, что при объяснении в неязыковом вузе должны применяться и родной и иностранный языки, причем некоторые компоненты объяснения проводятся только на родном языке, другие — на родном и иностранном, а третьи — только на иностранном языке. Во всяком случае, родной язык учащихся из процесса объяснения здесь неустраним. И как ни желательно, чтобы на уроке как можно больше звучал иностранный язык, на эту «жертву» нужно идти. Впрочем, «жертва» очень скоро с лихвой окупает себя, ибо дает возможность сэкономить дорогое время для упражнений и в то же время гарантирует точное и ясное понимание объясненного, следовательно, создает важную предпосылку для его усвоения.

4. Упражнения

Аудиторным упражнениям всегда отводится самая большая часть урока, а многие уроки состоят сплошь из различных упражнений, включая сюда и начало и конец урока: последние являются хорошим видом речевой практики по ходу урока, так как содержат интересную для учащихся информацию и поэтому также могут рассматриваться как упражнения.

Таким образом, упражнения — постоянный компонент любого урока по иностранному языку.

В форме упражнений проводятся: опрос, повторение, систематизация пройденного. Упражнения проводятся на уроке для дальнейшего развития умений и навыков учащихся по иностранному языку и независимо от того, требуется ли повторение, контроль и систематизация материала (упражнения общего назначения).

Ниже будут рассмотрены упражнения во всех этих функциях.

Контроль умений и навыков служит целям проверки выполнения очередных домашних и лабораторных работ (текущий контроль) или призван подвести итоги работы за определенный период (периодический контроль), но независимо от этого он проводится в форме упражнений и притом — преимущественно устных. При этом контроль выполнения домашней или лабораторной работы никогда не сводится к их повторению, а представляет собой шаг вперед по сравнению с этими упражнениями. Например, если учащиеся выучили в лаборатории диалог, то на уроке они должны не просто воспроизвести его, а вести то от одного, то от другого лица, несколько видоизменять его в соответствии с даваемой преподавателем ситуацией и т. д.

Будет ли проводиться контроль в форме тренировки или речевой практики, зависит от стадии усвоения данной дозы материала, которой оперируют на уроке учащиеся (см. таблицы №№ 3 и 4) и, следовательно, — от типа урока, на котором проводится контроль (см. § 6), а также от ряда других факторов (см. §§ 6 и 7, а также таблицу № 2).

Контроль проводится обычно сразу же после начала урока, ибо, что ни следовало бы за этим — объяснение, систематизация и др., оно должно опираться на мате-

риал, над которым учащиеся работали дома или в лаборатории.

Что касается вопроса о месте родного и иностранного языка при контроле на уроке, то он каждый раз оказывается предрешенным содержанием этого контроля. иными словами — избранными преподавателем объектами контроля (см. § 6). Так как главным объектом контроля являются умения и навыки по иностранному языку, то очевидно, что контроль должен проводиться на иностранном языке. Однако из этого правила нужно изъять следующие случаи: инструктаж к контролю (что именно и как именно делать) может быть дан на иностранном языке только в том случае, если исключена опасность недоразумений вследствие недопонимания учащимися инструктажа; если такая опасность существует, лучше дать инструктаж на родном языке; родной язык при контроле применяется и в тех случаях, когда по тем или иным причинам требуется перевод.

О приемах контроля и требованиях к ним говорится подробно в § 6, поэтому здесь нет необходимости останавливаться на этом вопросе.

Повторение пройденного при обучении иностранному языку коренным образом отличается от такового при обучении многим другим учебным дисциплинам. Это всегда — не простое повторение того, что уже было ранее сделано, а воспроизведение или опознавание бывших уже в опыте учащихся единиц речи в новых комбинациях, в других вариантах ситуаций. Например, повторить определенную лексику значит употребить ее в новых предложениях, повторить структуры значит воспринять или воспроизвести их с новым наполнением, соответствующим новой речевой ситуации и т. д. Из сказанного видно, что повторение тоже проводится в форме упражнений. Целые уроки повторения проводятся обычно в конце проходимой темы, в начале и конце определенных учебных периодов (месяц, семестр, учебный год). Так как весь материал, подлежащий повторению на этих уроках, не только знаком, но уже и «затренирован», то повторение должно здесь выливаться в речевую практику. Благодаря концентрической тематике, такие уроки обобщают предыдущие по материалу и умениям (см. § 16), и таким образом повторение сочетается с систематизацией.

Если на уроке предусмотрено объяснение материала, то повторение должно предшествовать этапу объяснения, чтобы подготовить учащихся к последнему. Все уроки, где нет объяснения, можно было бы назвать уроками повторения, в ходе которых проводится или тренировка, или речевая практика, или и то и другое. Этим, кстати, предreshается вопрос о том, что проводить на родном, а что — на иностранном языке: все упражнения, кроме тех, которые требуют перевода, проводятся только на иностранном языке.

Упражнения общего назначения имеют в виду прежде всего развитие умений и навыков. Разумеется, и они связаны с повторением и систематизацией, поскольку в ходе их выполнения употребляется материал, введенный в предыдущих циклах занятий. Однако основной упор делается на материал, введенный в данном цикле занятий (конечно, если это — не повторительный цикл, в ходе которого новый материал не вводится — см. § 16). Естественно, что эти упражнения служат попутно и целям контроля.

Основная масса аудиторных упражнений представляет собой речевую практику (тренировочные упражнения выносятся по возможности в лабораторию и на дом). Однако здесь может иметь место и тренировка и даже первая стадия этой тренировки — первичные упражнения: все зависит от того, каков тип данного урока (см. § 16, п. п. 1, 2).

Упражнения могут проводиться:

непосредственно после объяснения нового материала (самостоятельного ознакомления учащихся с ним) первичные упражнения;

в ходе дальнейшей работы над этой дозой материала — сначала предречевые, а затем — речевые упражнения.

Как видим, характер упражнений каждый раз связан с типом урока, на котором они проводятся (см. § 16).

В связи с вопросом об аудиторных упражнениях необходимо рассмотреть взаимоотношение между тремя формами работы: фронтальной, групповой и индивидуальной. Фронтальной формой мы называем такую, при которой вся группа выполняет одно и то же упражнение одновременно. Групповая форма характеризуется тем, что группа разбивается на несколько подгрупп, каждая из

которых получает свое задание, подлежащее выполнению на уроке. Групповая форма сочетается с индивидуальной в том случае, когда специальные задания получают и отдельные учащиеся.

С внедрением технических средств в обучении иностранным языкам создалась возможность для одновременного выполнения в группе различных устных упражнений: учащиеся работают с магнитофонами по заданию преподавателя индивидуально или парами, а преподаватель имеет возможность в любой момент включиться в работу любого учащегося (любой пары) для помощи и контроля. Стремясь как можно больше интенсифицировать свой урок и в то же время иметь возможность работать с каждым индивидуально, преподаватели тех учебных заведений, где для этого имеются соответствующие технические возможности, широко применяют такого рода построение урока. Такой урок действительно протекает очень интенсивно, при активном участии каждого студента. Кроме того, преподаватель получает возможность дифференцировать работу учащихся в соответствии с их продвинутостью по иностранному языку. Правда, указывают иногда на недостатки такого построения урока. Например, полагают, что здесь ослабляется контроль со стороны преподавателя: углубленно работая то с одним, то с другим студентом, то с одной, то с другой парой, преподаватель создает такую учебную ситуацию, при которой каждый студент в течение значительного промежутка времени находится как бы вне урока, выполняет самостоятельную лабораторную работу, и чем многочисленнее группа, тем большим будет этот промежуток времени. На это можно возразить, что при традиционном построении урока часть студентов тоже довольно часто находится как бы «вне аудитории», однако с той разницей, что они вообще ничего не делают. Указывают на то, что на «полууроке—полулабораторной работе» невозможны дискуссии, коллективное обсуждение текстов, тем и т. п., которые характерны для фронтальной речевой практики. Это верно в том случае, если все занятие строится только на индивидуальной и парной работе, исключая фронтальные формы.

При описанном построении занятие перестает быть уроком в устоявшемся смысле этого слова. Не удивительно поэтому, что оно вызывает возражения среди ча-

сти преподавателей, особенно в тех вузах, которые не располагают техническими средствами. Такое построение аудиторного занятия еще только начинает у нас развиваться, и опыт его реализации еще очень невелик. Однако было бы неправильно безоговорочно отвергнуть его. Впрочем, не более правильно было бы, по-видимому, сделать его монопольной и единственной формой аудиторного занятия, отказавшись от фронтальных форм работы. Во всяком случае, не вызывает сомнений, что форма урока, сложившаяся в течение десятилетий, с внедрением технических средств должна претерпеть изменения.

5. Домашнее и лабораторное задание

Традиционным видом самостоятельной работы учащихся по языку вне урока является выполнение домашнего задания. Так как домашнее задание выполняется без применения ТСО (для пользования ими дома подавляющее большинство учащихся не имеет соответствующих условий), то оно поневоле сводится к чтению, письму и работе над печатным справочным материалом. С внедрением в учебный процесс ТСО стали применяться задания, включающие и слушание, и говорение с использованием магнитофона и других ТСО. Так как эти задания выполняются в лаборатории, то их по праву называют в отличие от домашних лабораторными заданиями.

Сообщение домашнего (лабораторного) задания — необходимый этап подавляющего большинства уроков. Одновременно это — проблема, которую нельзя считать решенной. Рассмотрим сначала вопрос о домашних заданиях.

Среди некоторой части преподавателей распространено мнение, согласно которому домашние задания по иностранному языку не обязательны. Особенно привержены к такой тенденции сторонники так называемого «устного метода», который ратует за обучение иностранным языкам исключительно устным путем¹.

Эта тенденция встречает сочувствие в силу реакции на засилье письменной речи в домашних заданиях, кото-

¹ См., например, Гарольд Е. Палмер. Устный метод обучения иностранным языкам, Учпедгиз, 1960.

рые поэтому не служат непосредственно развитию устной речи. Однако ее нельзя считать оправданной: отсутствие зрительной опоры, ориентация исключительно на слух учащихся, ограничение учебного процесса по иностранному языку временем уроков (которое в большинстве случаев весьма ограничено и не может быть увеличено без ущерба для других учебных предметов) лишает нас важных ресурсов обучения. Кроме того, снятие домашних заданий по иностранному языку лишило бы нас возможности приучать учащихся к самостоятельной работе над текстом и, следовательно, поставило бы перед преподавателем и учащимися почти непреодолимую преграду на пути к цели обучения.

С другой стороны, отмечается стремление задавать на дом непомерно большие по объему задания. Такое стремление обычно объясняют перегруженностью программы и небольшим количеством часов, отводимых на иностранный язык вследствие чего якобы невозможно «пройти программу» при небольших домашних заданиях.

Конечно, программы не должны быть перегружены материалом, они должны содержать лишь то, что действительно необходимо для достижения цели обучения; в этом направлении необходимо провести соответствующую работу. Разумеется, увеличение количества часов на иностранный язык могло бы содействовать улучшению результатов преподавания. Однако, решает при всех условиях другое: умение рационально использовать каждую минуту учебного времени и четко организовать работу учащихся на уроке. Если такое умение отсутствует, то не помогут никакие меры по увеличению числа часов и т. п. Мы не будем здесь говорить о том, как такое рациональное использование времени достигается, ибо этому посвящена вся книга. Здесь необходимо лишь подчеркнуть, что постоянной заботой преподавателя должна быть высокая эффективность урока.

Домашнее задание обычно дается в конце урока, перед подведением его итогов.

Постановка заданий по домашней работе включает:

а) сообщение содержания задания (что делать) и его фиксация;

б) инструктаж по выполнению домашнего задания (как его делать);

в) проверка понимания домашнего задания и инструктажа к нему.

Сообщая содержание домашнего задания, нужно указать страницы учебника, номера упражнений и другие данные, необходимые для выполнения работы (например, от каких до каких слов нужно читать отрывок, какие упражнения опустить и т. п.).

Инструктаж по выполнению домашнего задания в большинстве случаев будет очень кратким, так как задаваемые упражнения не новы по своему характеру для учащихся (нельзя задавать упражнения, если подобные ему не выполнялись в аудитории) и сводится к указанию на соответствующее упражнение, выполнявшееся ранее.

Проверка понимания домашнего задания охватывает содержание пунктов а) и б). Эта проверка, само собой разумеется, проводится лишь в том случае, когда преподаватель не уверен, что все правильно понято значительным числом учащихся. Если же речь идет о двух-трех учащихся, то проверка понимания может быть проведена и индивидуально, во внеурочное время.

Домашнее задание формулируется как можно раньше на иностранном языке.

Содержание домашнего задания определяется типом урока, на котором оно задано, и типом урока, которому оно предшествует, иными словами — стадией усвоения, на которой находятся в данный момент учащиеся.

Задание на дом может задаваться по обычному учебнику и быть программированным, т. е. выполняться по специальной программе, заранее разработанной и розданной учащимся. В последнем случае требуется специальный дополнительный инструктаж относительно пользования программой (имеется в виду письменная программа, которую можно выполнять, не применяя технических средств (см. § 4).

Лабораторное задание, выполнение которого также является формой самостоятельной работы учащихся вне урока, должно быть тесно связано по содержанию с заданием домашним. Лабораторное и домашнее задание дополняют друг друга, так как позволяют сочетать чтение и письмо со слушанием и говорением. Обе формы заданий подчинены общей системе упражнений и занятий в данный период обучения.

В постановку задачи по лабораторной работе входят те же компоненты, что и в сообщении домашнего задания, но, разумеется, с другим содержанием. Кроме того, учащиеся в целях успешного выполнения лабораторных работ должны пройти специальный единовременный инструктаж относительно пользования ТСО и программами. Чтобы не расходовать много времени на инструктаж по лабораторным работам, все остальные указания можно дать учащимся в письменном виде.

Кроме того, указания по ходу упражнений даются и в самих программах, по которым работают учащиеся. Целесообразно выдавать учащимся инструкции по лабораторным работам на более или менее длительный учебный период (месяц, семестр), чтобы на уроке можно было только напомнить о предстоящем задании и ответить на вопросы учащихся по заданию.

6. Конец урока

Правильное завершение урока имеет большое учебное и воспитательное значение. В него входит:

- а) подведение итогов урока,
- б) наметка перспектив на будущее.

Подводя итоги урока, преподаватель должен сказать, что на данном уроке достигнуто. Такое сообщение окрыляет учащихся, ибо показывает им, какие реальные результаты добыты на уроке, и таким образом стимулирует прилежание и интерес к изучению иностранного языка. Одновременно отмечается, какие имеются недоработки, подлежащие устранению.

Намечая перспективы на будущее (не только на будущий урок, но, может быть, и на ближайший период времени), преподаватель ставит перед учащимися очередную интересную цель. Например, чтение подлинного письма от зарубежных студентов, ознакомление с описанием нового изобретения и т. п. При этом он сообщает, что нужно сделать, чтобы эта цель была достигнута. Само собой разумеется, что такие обещания должны быть реальными и обязательно выполняться.

Конец урока проводится на иностранном языке. Чем более продвинуты учащиеся по иностранному языку, тем больший объем информации может сообщить им преподаватель.

даватель. Конец урока — хорошее упражнение в аудировании. Ценность данного упражнения возрастает от того, что учащиеся воспринимают его как важную для них информацию, а не очередную «порцию тренировки».

§ 15. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. ДОМАШНИЕ И ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

1. Роль самостоятельной работы учащихся в процессе овладения иностранным языком и связанные с ней проблемы

Самостоятельная работа учащихся в процессе овладения иностранным языком важна во многих отношениях.

Во-первых, она, будучи правильно поставлена, позволяет привести работу учащихся в соответствие с их индивидуальными возможностями. Это в свою очередь ведет к улучшению результатов и к экономии сил и времени: продвинутые учащиеся не задерживаются на рубежах, которые они легко могут преодолеть, а их более слабые товарищи не вынуждены выполнять непосильных для них заданий, как это бывает, когда все виды работы задаются фронтально, без учета индивидуальных возможностей студентов. Это не мешает фронтальной работе на уроке, так как в конечном счете учащиеся достигают хотя и не одинаковых, но не выходящих за определенные рамки результатов выполнения задания, на которых может строиться групповое занятие.

Во-вторых, культивирование самостоятельной работы учащихся позволяет разгружать групповое занятие от тех видов работы, которые можно выполнить без непосредственного руководства со стороны преподавателя. Это очень важно, так как создает предпосылки для вынесения за рамки группового занятия значительной части подготовительной к речи работы, а то и всей предречевой тренировки, и следовательно, дает возможность заниматься на уроке преимущественно или исключительно речевой практикой.

В-третьих, умение работать над овладением иностранным языком имеет и самостоятельное значение: лишь овладев этим умением, учащийся будет готов к дальней-

шему совершенствованию в иностранном языке после окончания учебного заведения.

Наконец, самостоятельная работа имеет и большое воспитательное значение, является важным компонентом воспитания трудолюбия, сознательного отношения к труду, стремления идти навстречу трудностям и умело преодолевать их. Научить учащихся самостоятельно работать значит внести вклад в их подготовку к профессиональной, общественной и всякой иной полезной деятельности на благо общества.

Совершенно естественно, что по мере продвижения учащихся в учении вообще и в овладении иностранным языком, в частности, растут и их возможности для самостоятельной работы в этой области. Вместе с этим растет и необходимость в самостоятельной работе учащихся, ибо увеличиваются объем и сложность материала для речи и операций с этим материалом, в силу чего требуется и все большая разгрузка аудиторных занятий за счет тренировки, в пользу речевой практики.

В связи с этим по мере продвижения учащихся по иностранному языку все большую актуальность и остроту приобретают три проблемы:

а) проблема содержания и дозировки самостоятельной работы (какие именно виды работы и в каком объеме должны выполняться учащимися самостоятельно?),

б) проблема управления самостоятельной работой учащихся (как готовить учащихся к самостоятельной работе и как направлять их деятельность в самом ходе работы?),

в) проблема контроля результатов самостоятельной работы учащихся.

Рассмотрим эти проблемы.

2. Содержание и дозировка самостоятельной работы учащихся по иностранному языку

Виды работы, которые учащиеся выполняют самостоятельно, должны иметь, по-видимому, следующие показатели:

а) Возможность создания надежных ключей, по которым учащийся мог бы проконтролировать себя.

б) Возможность применения других эффективных средств самоконтроля в процессе самостоятельной работы.

в) Знакомство учащихся с данным видом работы по прежнему опыту.

г) Возможность надежно запрограммировать данный вид работы с привлечением технических средств или без привлечения таковых.

д) Необходимость выполнить данную работу для обеспечения эффективности последующего урока.

Если выполняемое упражнение таково, что к нему можно дать одновариантный и вполне доступный учащемуся ключ, то мы в значительной мере можем быть уверены в том, что оно подходит для самостоятельной работы учащихся. Однако полной уверенности это нам все же не дает. Например, если данного вида упражнения учащийся никогда ранее не выполнял, то его результат не всегда может оказаться правильным: овладение самой техникой работы настолько отвлечет внимание учащегося, что это отрицательно отразится на результатах. Отсюда следует, что технические трудности нужно заранее снять, т. е. объяснить учащемуся, как данное упражнение выполняется и, если требуется, провести соответствующую «репетицию» во время группового занятия.

Однако ограничивать самостоятельную работу учащихся только такими видами работы, к которым может быть дан одновариантный ключ, значит сильно обеднить ее, свести ее к самым примитивным упражнениям. Чтобы это не случилось, следует при выделении того или иного вида работы для самостоятельного выполнения учащимися ориентироваться и на другие средства и приемы самоконтроля, например, модели, воспроизводящие один из возможных вариантов решения задачи, перекрестный контроль упражнений самими учащимися и др. (см. § 7).

На практике названные выше показатели применяются не изолированно, а во взаимосвязи. Это, однако, не значит, что всякая работа, выполняемая учащимися самостоятельно, должна непременно программироваться. Например, чтение и понимание текстов, удельный вес которого в домашней работе учащихся весьма велик, может проводиться как по специальным, тщательно разработанным программам (чтение с анализом), так и без тако-

вых; на основе обычной краткой инструкции (скажем, «прочитайте текст и ответьте на следующие вопросы» и т. п.).

Ответ на вопрос об объеме самостоятельной работы учащихся вне аудитории дать трудно, так как он зависит от целого ряда моментов: сложности задания, степени усвоения учащимися иностранного языка, времени для самостоятельной работы по иностранному языку, индивидуальных особенностей того или иного учащегося и многих других факторов. Поэтому найти подходящее для различных условий однозначное решение вопроса не представляется возможным. С уверенностью можно лишь сказать, что вместе с продвижением учащегося по иностранному языку относительно возрастает и объем его самостоятельной работы по этому предмету. Однако он не должен выходить за рамки времени, отведенного для этого в учебном заведении данного типа. Хорошо известно, что перегрузка учащихся домашними заданиями и лабораторной работой не достигает цели, а лишь причащает их к поверхностности, а подчас и к недобросовестности в работе. Следует отметить, что нельзя увлекаться заданиями по слушанию звукозаписи, так как это может вредно отразиться на состоянии здоровья учащихся. Само собой разумеется, что объем самостоятельной работы лимитируется и наличием соответствующей литературы, оборудования и пр., без которых тот или иной вид работы не может быть выполнен, сколь бы желательным он ни был. Чем сложнее задание, тем меньше должен быть его объем. Чем быстрее работает учащийся, сохраняя при этом хорошее качество работы, тем большим может быть объем задания. Важным правилом для определения объема самостоятельной работы является следующее: чем больше можно в данных условиях провести эффективной тренировочной работы вне аудиторного занятия, тем лучше, так как это повысит на уроке удельный вес таких видов работы, которые требуют непосредственного участия преподавателя (речевая практика).

Как видим, решение вопроса о дозировке самостоятельной работы учащихся должно приниматься в зависимости от конкретных условий, на основе стремления максимально разгрузить урок от того, что может быть сделано достаточно эффективно вне урока.

3. Проблема управления самостоятельной работой учащихся и контроля ее результатов

Выделение определенных видов работы для самостоятельного выполнения учащимися ни в коем случае не должно означать, что эти виды работы пущены «на самотек». Чтобы самостоятельная работа дала эффект во всех четырех направлениях, о которых говорилось в первом разделе этого параграфа, ею нужно управлять. Однако это управление затруднено тем обстоятельством, что самостоятельная работа проводится учащимися в большинстве случаев в отсутствие преподавателя — в лаборатории или дома. И все же управление этой работой не только необходимо, но и вполне возможно и притом — с достаточной мерой оперативности и эффективности.

Основными приемами управления самостоятельной работой учащихся являются: предварительный инструктаж, программирование и контроль. Об инструктаже подробно говорится в § 7. На вопросах программирования мы остановились в § 4.

Контроль результатов самостоятельной работы учащихся не является чем-то самодовлеющим, несмотря на его важность и абсолютную обязательность. К нему относится все, что говорится о контроле в § 6. Необходимо снова подчеркнуть одну специфическую черту контроля самостоятельной работы учащихся: он должен быть построен так, чтобы стимулировать правильное пользование ключами и другими средствами самоконтроля, но не повторять того, что сделано вне аудитории, в силу чего для него актуально правило — при контроле учащийся должен употреблять тот же материал, что и во время самостоятельной работы, но в новых, более сложных комбинациях.

4. Организация, планирование и обеспечение лабораторных и домашних занятий учащихся

Сюда входят: разработка домашних и лабораторных заданий, доведение их до каждого учащегося, инструктаж по самостоятельной работе, обеспечение учащихся необходимыми материалами и оборудованием. Особенно большое значение все это имеет при обучении без отрыва от производства.

Заблаговременная разработка лабораторных и домашних работ на основе общего плана (см. § 18), построенного по операционному принципу, предотвращает необоснованную импровизацию, хотя и не мешает вносить в разработки соответствующие коррективы, если это целесообразно. Каждое задание должно содержать подлежащие выполнению упражнения или указания на них с ссылкой на соответствующее учебное пособие, а если требуется по характеру задания, — то и указания на справочный материал, который должен быть использован, и, наконец, номера и названия фонограмм, диафильмов и других материалов (лабораторные работы), а также письменных программ, содержащих программированные объяснения и упражнения.

Для доведения всего этого до учащихся вместе с необходимым инструктажем существует два основных приема: информирование учащихся по этим вопросам на уроке (сообщение домашнего или лабораторного задания во время аудиторного занятия) и письменное изложение порядка выполнения и содержания работ на более или менее длительный период. Первый прием подходит для школы, второй прием более приемлем для обучения в вузе, в частности — без отрыва от производства, для которого характерны длительные перерывы в очных занятиях (заочное обучение) или, во всяком случае, не очень частые встречи преподавателя со студентами (вечернее обучение).

В практике обучения иностранным языкам выработалось несколько форм документации по домашним и лабораторным работам. Опишем здесь четыре из них: задания для заочников, методические письма, планы сессий для заочников и планы курсов.

Задания для заочников содержат материал для самостоятельной работы на более или менее длительный период между очными занятиями (от 1—2 недель до 1—2 месяцев). Здесь упражнения расположены в определенной последовательности, соответствующей принятым в данном учебном заведении принципам построения учебного процесса, и делятся на три разряда: подлежащие только самоконтролю со стороны учащихся, подлежащие проверке преподавателем в период между очными занятиями (высылаются в учебное заведение на рецензию) и подлежащие проверке во время очных занятий (межсес-

сионных или сессионных); некоторые работы рецензируются (письменный вариант) и проверяются на сессии (устный вариант). К заданию (или ко всем заданиям по иностранному языку для данного года обучения) прилагается методическое письмо.

Методическое письмо содержит методические указания по самостоятельной работе, списки учебной литературы и другие данные. Покажем это на примере конкретного методического письма, разработанного для студентов II курса — заочного отделения языкового вуза¹. Оно включает четыре раздела: I. Цели и задачи обучения английскому языку на II курсе. II. Содержание работы по языковым дисциплинам. III. Организация педагогического процесса. IV. Указания по самостоятельной работе в межсессионный период. К письму приложен список литературы, которым должен пользоваться заочник в период между сессиями.

В первом разделе указываются не только цели, которые должны быть достигнуты на данном курсе в области владения английским языком, но и особенности работы на втором курсе по сравнению с предыдущим годом обучения.

Во втором разделе подробно описываются виды устных и письменных работ по английскому языку на втором курсе.

Третий раздел освещает особенности контрольных работ по английскому языку для данного года обучения и сообщает в общих чертах их содержание, излагает содержание зимней и летней сессий вплоть до построения экзаменационного билета.

Четвертый раздел, посвященный указаниям по самостоятельной работе, раскрывает приемы самостоятельной работы над текстом, выполнения письменных и устных упражнений, использования справочной литературы, ведения словаря, исправления обнаруженных ошибок и т. д.

¹ М. В. Нерадова, Л. А. Горышник, З. А. Шейнман. Методическое письмо по английскому языку для студентов-заочников II курса пединститутов иностранных языков. Под общей редакцией И. Д. Салистра, Учпедгиз, М., 1956. Хотя это письмо рассчитано на языковый вуз, оно представляет интерес и в данном случае: в основных чертах опыт применения такого рода писем применим и в неязыковых вузах.

Методическое письмо дополняется планом сессии, рассылаемым заблаговременно (или выдаваемым на предыдущей сессии) каждому студенту. План составляется на одну сессию для студентов каждого года обучения и содержит следующий материал по каждому из занятий: номер занятия, тема и материал занятия, основные виды работы в аудитории, домашние и лабораторные задания. Покажем, как заполняются эти рубрики и на конкретном примере летней сессии заочников¹.

№№ занятий	Тема и материал занятий	Основные виды работы в аудитории	Домашние и лабораторные задания
1.	Тема: «Американский образ жизни» в изображении Т. Драйзера. «Американская трагедия»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проверка наличия упражнений для самоконтроля 2. Опрос по содержанию романа 3. Обсуждение романа и беседа по теме 	Подготовиться в магнитофонном кабинете к выполнению устных контрольных упражнений задания № 3 по практике устной и письменной речи
2.	Т. Драйзер. «Американская трагедия» (задание № 3)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проверка устных упражнений задания № 3 2. Анализ ошибок, допущенных студентами при выполнении письменной части задания № 3 3. Упражнения по моделям для устранения типичных ошибок 	Подобрать из «Американской трагедии» примеры, характеризующие стиль и язык Драйзера (дома), подготовиться к образцовому устному воспроизведению этих примеров в аудитории (в магнитофонном кабинете)

¹ План занятий по английскому языку на пятом курсе в период летней сессии 1960 г. Первый московский государственный педагогический институт иностранных языков, заочное отделение, М., 1960. Такого рода планы сессий (с другим содержанием, конечно) применимы и для всех курсов неязыковых вузов.

Имея эти три документа (задания, методическое письмо и план сессии), заочник может планировать свою самостоятельную работу в межсессионный период и во время сессии заблаговременно и на достаточно длительный период.

В условиях очного обучения (с отрывом и без отрыва от производства) оправдывают себя в качестве учебно-методической документации так называемые планы курсов.

План курса составляется обычно на семестр, размножается и выдается студентам на первом же занятии. Он содержит следующие разделы:

1. Календарный план курса примерно такого же типа и содержания, как приведенный выше пример плана сессии, но не столь подробный.

2. Домашние задания со следующими указаниями к каждому из них:

а) к какому номеру аудиторного занятия выполняется,

б) содержание задания,

в) список литературы, подлежащий использованию (с указанием страниц, номеров упражнений).

3. Лабораторные задания с такими же указаниями плюс ссылки на фонограммы, фильмы и другие материалы, подлежащие использованию в лаборатории (указываются шифры для быстрого их нахождения в фонотеке и фильмотеке).

4. Методические указания по самостоятельной работе, включая сюда порядок сдачи зачета и экзамена (если таковые предусмотрены учебным планом на данный семестр) и описание других форм аудиторного и внеаудиторного контроля.

Такой план курса плюс устный инструктаж является одной из мер по изжитию «школярского» подхода студентов к своей самостоятельной работе, позволяет им заблаговременно спланировать свои самостоятельные занятия.

5. Упорядочение бюджета времени учащихся

Никакие меры по организации и обеспечению самостоятельной (домашней и лабораторной) работы учащихся не могут дать надлежащего эффекта, если уча-

щиеся не будут располагать временем, необходимым для работы. Опыт показывает, что перегрузка учащихся различными видами учебной работы, к сожалению, довольно часто встречающийся факт. Это происходит, главным образом, потому, что учебные планы вузов регламентируют только те формы занятий, которые проводятся под непосредственным руководством преподавателя, и отдают во власть полного самотека все иные формы работы, особенно домашние занятия учащихся. К чему приводит этот самотек, знает каждый преподаватель: даже учащемуся средней школы по каждому из учебных предметов задаются домашние и лабораторные задания без всякого учета самостоятельной работы по другим учебным предметам. Это еще в большей мере характерно для вузов, где значительная часть материала вообще не освещается в лекциях и подлежит самостоятельному изучению. Само собой разумеется, что в вузах, где иностранный язык не является специальностью, от этого страдает прежде всего иностранный язык, которым студент предпочитает пожертвовать в пользу других учебных предметов.

Для упорядочения бюджета времени студента полезны следующие меры:

1. Учебный план должен предусматривать не только количество часов для аудиторных и лабораторных занятий по каждому предмету, но и время, необходимое для домашней работы студентов.

2. Кафедры должны тщательно дозировать по времени каждое лабораторное и домашнее задание, не выходя за рамки часов, отводимых для этого учебным планом. Вместе с тем необходимо всемерно повышать эффективность аудиторных занятий, обеспечить студентов инструктажем, материалами и другими условиями для самостоятельной работы вне урока.

Эти и другие мероприятия (см. п. 4 данного параграфа) имеют большое значение для улучшения результатов обучения: располагая реальными возможностями работать планомерно и систематически, без «штурмов», студент будет лучше готовиться к аудиторным занятиям, что в свою очередь повысит эффективность таковых. Кроме того, будет достигнут и определенный воспитательный эффект: как известно, перегрузка создает усло-

зия для выработки поверхностного, нерадивого отношения к учебной работе, понижает чувство ответственности за результаты учения, как у студента, так и у преподавателя.

6. Сравнительная характеристика лабораторных и домашних занятий учащихся

Обе эти формы занятий тесно связаны между собой, дополняют друг друга по материалу и операциям с этим материалом. Они проводятся в рамках единой системы занятий, а выполняемые в их ходе упражнения также являются звеньями единой системы (см. § 12). Обе формы занятий являются в большинстве случаев индивидуальными и проходят согласно заданию преподавателя и его инструктивным указаниям. Как одна, так и другая форма занятий является обязательной, но проводится не по расписанию, как урок, а в избираемое учащимся время. И лабораторные, и домашние работы учащихся могут представлять собой программированные упражнения. Обе эти формы работы могут задаваться фронтально, по подгруппам или индивидуально, в зависимости от конкретных обстоятельств. Наконец, обе формы работы контролируются преподавателем (на уроке или вне урока). Как видим, лабораторное и домашнее занятия имеют много общего. Однако между ними имеются и существенные различия, которые мы попытаемся рассмотреть ниже:

а) Домашнее занятие происходит без применения ТСО и поэтому ограничивается рамками письменной речи (чтение и письмо). Лабораторное занятие связано с применением технических средств и поэтому может включать в себя как письменную, так и устную речь.

б) Домашнее занятие — издавна практикуемая форма работы по иностранному языку, в силу чего оно имеет выработанные, устоявшиеся приемы и применяется в подавляющем большинстве учебных заведений. Лабораторная работа по иностранному языку — форма новая, приемы ее проведения, контроля, само понятие еще не устоялись, не оформились окончательно; опыт проведения лабораторных занятий по иностранному языку еще мал и ограничивается в основном отдельными вузами. И все же эта форма имеет все права на существование

наряду с домашним заданием: лабораторное занятие по иностранному языку как самостоятельная форма работы учащихся неминуемо сопутствует применению звуко-светотехники и поэтому неуклонно становится необходимым компонентом процесса обучения иностранному языку, и это дает основания рассматривать ее в качестве такового уже сегодня.

в) Результаты домашних занятий по самому своему содержанию (письменная речь) лучше всего подходят для проверки преподавателем дома с последующим разбором типичных ошибок на уроке. Пожалуй, единственный компонент домашнего задания, проверяемый на уроке — домашнее фронтальное чтение: о содержании прочитанного можно вести беседу на уроке. Результаты лабораторного занятия могут проверяться на уроке (устные упражнения), вне урока (путем прослушивания педагогом звукозаписей, наговоренных учащимся) и дома (преподаватель) с последующим анализом ошибок на уроке (например, написанные в лаборатории диктанты) (см. таблицы №№ 3 и 4).

г) Все виды работы, выполняемые дома (чтение, письменные упражнения), могут проводиться и в лаборатории, становясь при этом более разносторонними. Например, чтение с непосредственным полным пониманием может дополняться в лаборатории отработкой техники чтения путем прослушивания отрывков из читаемого текста, слушанием с непосредственным пониманием некоторых мест текста; письменное упражнение можно в подходящих случаях снабдить звуковым ключом, что позволяет увязать графический образ с звучанием. В то же время лабораторное занятие включает такие виды работы, которые дома, без применения ТСО, выполнить невозможно. Сюда относятся, например: слушание специально отобранных и образцовых во всех отношениях звукозаписей с их непосредственным пониманием, запись собственной речи и сравнение ее с речью диктора, диалог с диктором и т. п. Как видим, содержание лабораторного занятия более разностороннее и дает гораздо больше возможности для овладения различными видами речевой деятельности, чем домашнее занятие.

д) В выборе времени для выполнения домашнего задания и в определении длительности своей домашней работы учащийся имеет большую свободу, чем при

выполнении лабораторной работы: в последнем случае эта свобода лимитируется количеством наличной техники, режимом работы лаборатории, наличием соответствующих звукозаписей и т. д. Кроме того, длительность работы в лаборатории ограничивается и по соображениям медицинского характера (например, чрезмерно долгое пользование наушниками вредно для здоровья).

Все это приводит к мысли, что лабораторное занятие, несмотря на все его преимущества перед домашним занятием, не может вытеснить последнее, а должно сочетаться с ним.

§ 16. КЛАССИФИКАЦИЯ И СИСТЕМА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1. Проблема классификации занятий

В литературе по методике обучения иностранным языкам, да и в дидактической литературе обсуждается обычно лишь часть этой проблемы, а именно — классификация уроков. Учебная работа учащихся вне урока остается в тени или и вовсе игнорируется.

В настоящее время, когда использование ТСО и программирование создают значительные, отсутствовавшие ранее возможности для повышения эффективности самостоятельной работы учащихся вне урока, односторонность и недостаточность такого подхода становится особенно очевидной. Однако прежде, чем перейти к названной проблеме, рассмотрим вопрос о том, как решается в нашей литературе классификация уроков.

Чтобы каждый урок вносил свой вклад в работу по достижению цели обучения, он должен быть звеном в цепи уроков, т. е. продолжать работу, начатую на предыдущем уроке (на предыдущих уроках) и готовить учащихся к последующему уроку (к последующим урокам). Иными словами, урок дает эффект в достижении цели обучения лишь в том случае, если он является составной частью тщательно продуманной системы уроков.

Создание системы каких бы то ни было фактов возможно лишь при наличии четкой классификации данных фактов, показывающей, как они относятся друг

к другу и какое место по отношению друг к другу они занимают в системе. Поэтому классификация уроков имеет первостепенное значение в педагогической науке в целом и в каждой частной методике обучения в особенности. Разумеется, такая классификация уроков, чтобы отвечать своему конкретному назначению, должна не только зиждиться на общих правильных принципах, но и воплощать в себе специфику определенного учебного процесса, в данном случае — процесса обучения иностранным языкам в определенных условиях.

В методике обучения иностранным языкам нет единого мнения по вопросам классификации уроков. Высказываются различные взгляды на эту проблему, предлагаются различные ее решения.

Часто можно встретить с мнением, что уроки следует классифицировать по ведущему методу, по цели, по материалу, по основному виду работы и т. п.¹ Иногда предлагают принимать в качестве критериев для классификации не один из этих признаков, а два или три одновременно².

Однако любой из этих признаков или любая их комбинация, будучи взяты в качестве критериев, неизбежно приводит нас к выводу, что для обучения иностранным языкам характерен урок смешанного типа. В самом деле, нет урока иностранного языка, который преследовал бы только одну цель, замыкался бы в рамки одного только вида материала, ограничивался бы одним видом работы или одним каким-либо способом обучения. Таким образом вместо классификации уроков мы получаем лишь указание на некую характерную черту любого урока иностранного языка. Совершенно очевидно, что это не продвигает нас вперед в построении системы, состоящей из компонентов, расположенных в определенной последовательности.

¹ Ср., например: И. Н. Казанцев. Урок в советской школе. Учпедгиз, М., 1952; В. Д. Аракин. Методика преподавания английского языка, М., 1950; Н. А. Бергман. Методика преподавания немецкого языка, М., 1950 и др.

² См., например: Б. Ф. Корндорф. Методика преподавания английского языка, М., 1958; Л. С. Андреевская-Левенстерн и О. Э. Михайлова. Методика преподавания французского языка, М., 1958; И. Д. Салистра. Методика обучения немецкому языку, М., 1958 и др.

Оказалось необходимым искать для классификации уроков иных критериев, иных путей. В этом направлении был предпринят ряд попыток¹.

Для классификации уроков нужен некий до конца выдержанный принцип, отражающий самое существенное и специфическое в данном учебном процессе и в то же время дающий возможность дифференцировать уроки по видам и типам, наметить последовательность этих типов и видов в учебном процессе. Этим наиболее существенным моментом, по-видимому, является развитие речевых умений. Каждый урок и вся система уроков в целом должны служить овладению видами речевой деятельности, предусмотренными программами. Однако это станет возможным лишь в том случае, если отдельные уроки и целые их циклы будут соответствующим образом соотносены со звеньями процесса развития речевых умений и навыков.

Как известно, главным содержанием урока иностранного языка, имеется ли в виду школа или неязыковой вуз, или курсы иностранных языков и т. п., являются упражнения (см. § 1).

Но если урок — это прежде всего выполнение упражнений, то система уроков должна согласоваться с системой упражнений, чтобы не потерять своего основного содержания.

Все это приводит к мысли, что при разработке классификации уроков нужно исходить из природы процесса формирования речевых умений и навыков и что компоненты системы уроков должны соответствовать определенным звеньям системы упражнений, т.е. стадиям усвоения надлежащих умений и навыков. Поскольку система упражнений определяется целью обучения и зиждется на психологической природе умений и навыков и процессе их развития, а также учитывает особенности различных видов материала для речи (см. § 12), то к классификации уроков

¹ См., например, следующие работы, опубликованные в журнале «Иностранные языки в школе»: В. М. Блинов. К вопросу о типологии урока иностранного языка, № 2, 1958; М. С. Ильин. О типологии уроков и системе уроков иностранного языка, № 1, 1960; Б. Д. Лемперт. Комбинированный урок иностранного языка и его разновидности, № 1, 1960 и др.

вместе с системой упражнений привлекаются и все эти факторы.

Такой подход к классификации уроков был предложен автором в небольшой статье¹ в 1961 г., а затем развит в монографии по методике². Однако в обоих случаях он, как и все иные авторы, занимающиеся этим вопросом в плане методики обучения иностранным языкам, не сумел преодолеть односторонности: ограничившись сферой урока, он рассматривал его вне связи с домашней и лабораторной работой учащихся, которые ему предшествуют и следуют за ним.

Представляется, что в целях устранения этой односторонности предложенный подход к классификации уроков может быть распространен и на остальные формы занятий — домашнюю и лабораторную, тогда мы получим систему, охватывающую все звенья процесса обучения иностранному языку. Однако в этом случае предложенный основной критерий классификации — стадия усвоения данной дозы материала для речи и операций с ним — должен быть дополнен другим — местом выполнения работы. На основе этих двух критериев мы получим две взаимосвязанные классификации занятий, первая из которых соотносится с типами упражнений, а вторая — с местом их выполнения.

В рамках первой классификации мы можем в соответствии с описанной в § 12 системой упражнений различать три основных типа занятий:

I тип — занятия по выработке первичных умений, преобразуемых в навыки,

II тип — занятия по выработке вторичных речевых умений,

III тип — занятия по выработке речевых умений.

Первые два типа занятий относятся к периоду тренировки, третий тип занятий относится к периоду речевой практики.

В рамках второй классификации можно различать следующие три типа занятий:

¹ И. Д. Салистра. К вопросу о системе уроков иностранного языка, журн. «Иностранные языки в школе», № 3, 1961.

² I. D. Salistra. Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Volk und Wissen, Berlin, 1962, § 32.

Тип У — урок (аудиторное занятие).

Тип Л — лабораторное занятие

Тип Д — домашнее занятие

} внеурочные занятия¹.

Так как типы занятий I, II, III, с одной стороны, и У, Л, Д, с другой стороны, в одинаковой мере имеют своим основным содержанием упражнения, основаны на одной и той же системе упражнений и связаны во времени и по материалу, то они соотносимы друг с другом. Например, можно классифицировать занятия как тип I—Д, II—Д, II—Л, I—Л, III—У, II—У и т. п.

Основные линии, по которым связаны эти две классификации, можно было бы описать следующим образом.

Занятия типов I и II могут (так как здесь хорошо применимы различные средства самоконтроля и, в частности, — ключи) и должны (в целях повышения эффективности урока) быть преимущественно домашними и лабораторными.

Занятия III типа (речевые), естественно, имеют тенденцию быть аудиторными, поскольку ключи здесь во многих случаях неприменимы, а другие средства самоконтроля применимы лишь с ограничениями. Однако они могут быть и внеаудиторными. Имеется в виду, например, домашнее чтение с непосредственным и полным пониманием читаемого, а также аудирование с непосредственным пониманием, которое проводится в лаборатории, и некоторые другие упражнения.

Если соотнести типологию занятий по месту их проведения с формами речи, то окажется, что упражнения в письменной речи (чтение и письмо) наиболее целесообразно проводить в домашних условиях, но с двумя оговорками: если для этого не требуется применение ТСО и если исключить те случаи, когда требуется контроль соответствующих умений на уроке. На уроке должна доминировать речевая практика в ее устной форме, причем она может быть частично подготовлена учащимися в лаборатории (например, сообщение на заданную тему) или осуществляться без непосредственной внеурочной подготовки (тема или ситуация задается на уроке, а учащиеся тут же говорят в соответствии с заданием). В лаборато-

¹ Ср.: И. Д. Салистра. Основные проблемы методического обучения иностранным языкам в вузе. Тезисы и планы докладов на международном семинаре..., МГУ, М., 1964.

рию выносятся те виды работы, которые связаны с применением ТСО и достаточно хорошо поддаются самоконтролю.

2. Система занятий по иностранному языку¹

Серия, состоящая из занятий трех типов (I, II, III в сочетании с вариантами У, Л, Д) представляет собой первичный цикл занятий, а каждый из этих типов (I—Д, II—Л, III—У и т. д.) включает ряд видов занятий, также расположенных в определенной последовательности, отражающей процесс выработки речевых умений и навыков — см. § 18, п.п. а), б), в), г).

Конечно, в силу особенностей учебного процесса по иностранному языку на занятиях каждого из типов (I, II, III) может иметь место и работа, не отвечающая названию данного типа. Например, на занятиях типа I может вестись работа по дальнейшему совершенствованию владения материалом, пройденным ранее (повторение). То же может иметь место по отношению к старому материалу на занятиях типа II: старый материал будет применяться здесь только в речевых упражнениях. Это как будто приводит нас к выводу, что большинство занятий относится к «смешанному типу», и, казалось бы, рушит нашу классификацию с самого начала. Такая опасность, по-видимому, подстерегает любую классификацию занятий по иностранному языку, если отнести ее ко всему материалу, привлекаемому на занятии. Однако, когда мы говорим о системе занятий, то имеем в виду работу над определенной дозой материала для речи от момента ее объяснения (самостоятельного осмысления) до момента приобретения учащимися умения употреблять ее в речи. Только звенья этого единого процесса усвоения, отнесенного к определенному материалу для речи, определяют тип занятия. В силу сказанного первичный цикл занятий соотносится обычно с параграфом учебника. Весь новый материал этого параграфа отрабатывается на всех трех типах занятий. Отсюда следует, что содержание каждого из таких циклов занятий может быть подробно разработано только в связи с определенным материалом определенного учебника, причем виды занятий и их количество

¹ Здесь излагаются данные, проверенные путем опытного преподавания в ряде учебных заведений РСФСР (см. также § 17, п. 1).

варьируются в зависимости от объема и качества материала и ступени обучения, следовательно, и в зависимости от качества умений и навыков, которые нужно вырабатывать.

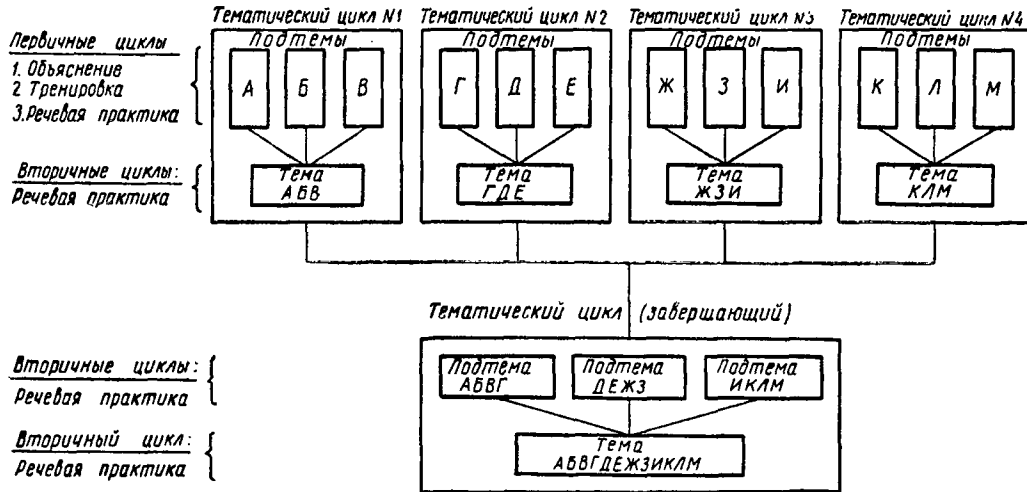
Итак, первичный цикл занятий соотносится с параграфом учебника, в котором вводится новый подлежащий усвоению материал для речи. Но учебный процесс по иностранному языку не должен представлять собой простое повторение таких первичных циклов. В начале и в конце семестра, в конце года, а также и в конце более мелких периодов необходимы и такие занятия, в процессе которых не вводится новый подлежащий усвоению материал для речи, и учащиеся имеют дело только с уже пройденным материалом. В соответствии с этим в учебнике должны иметься параграфы, не вводящие нового материала, а посвященные обобщению того, что уже было усвоено ранее. Такой параграф может завершать определенную речевую тему, что дает возможность экспонировать речевой материал, введенный в серии предыдущих параграфов, в новых комбинациях. На необходимость такого образа действий уже неоднократно указывалось ранее (см. § 1). Совершенно ясно, что цикл занятий по параграфу, не вводящему нового речевого материала, подлежащего усвоению, выглядит иначе, чем первичный цикл: так как материал уже знаком учащимся, то занятия типа I совершенно отпадают, а удельный вес занятий типа II сильно падает, и все или почти все время, отведенное на такой параграф, посвящается занятиям типа III. Такой цикл занятий мы назовем повторительным или вторичным.

Сочетание нескольких первичных циклов занятий по подтемам с одним вторичным циклом занятий по теме в целом дает нам тематический цикл занятий, соответствующий тематическому циклу параграфов в учебнике.

Но обобщение должно идти и дальше. В конце учебного года (семестра) уместен цикл занятий, соответствующий ряду параграфов, не вводящих новый материал и обобщающих предшествующие тематические циклы параграфов в рамках более крупных тем. Это будет завершающий цикл занятий (см. таблицу № 5).

Ниже мы попытаемся дать принципиальную схему

Таблица № 5 (к § 16)



Семестровый цикл занятий по иностранному языку
(принципиальная схема)

первичного и вторичного циклов занятий, пока что вне связи с параграфами учебника. Затем, когда мы познакомимся с построением учебника, рассчитанного на предлагаемую здесь систему занятий, можно будет произвести операционный анализ этих циклов занятий в связи с двумя типами параграфов, а также описать тематический и завершающий циклы занятий.

Принципиальная схема первичного цикла занятий по иностранному языку

В рамках занятий типа I, посвященных выработке первичных умений и началу их преобразования в навыки, имеют место, как правило, следующие виды работы:

повторение пройденного ранее материала с целью подготовки учащихся к восприятию нового материала; объяснение нового материала (или только его введение, причем учащиеся самостоятельно осмысливают его); первичные упражнения с этим материалом.

Результат занятий типа I — создание первичных умений, а частично и навыков элементарно-рецептивного и репродуктивного характера — см. об этих терминах § 1, п. 4, а), а также § 12.

Количество занятий в рамках определенного типа не может быть установлено заранее и зависит от конкретных условий. Необходимо лишь заметить, что занятия первого типа в условиях вуза должны занимать по возможности меньше времени с тем, чтобы как можно больше времени осталось на занятия типа III. Особенно нужно стремиться к тому, чтобы занятия типа I выносились по возможности из аудитории в лабораторию или на дом.

В рамках занятий типа II, которые посвящены выработке предречевых умений, продолжается работа, начатая на занятиях типа I. Основное внимание уделяется здесь дальнейшей автоматизации приобретенных ранее первичных умений, т. е. превращению их в навыки, включению этих навыков в понимание и выражение мыслей в разнообразных условиях. Здесь преобладает уже не просто опознавание и воспроизведение новых единиц материала, а их комбинирование (как рецептивное, так и продуктивное). В отличие от занятий типа I здесь применяются упражнения комбинаторно-рецептивного и

продуктивного характера для всего нового материала (см. § 12).

В результате занятий типа II достигается дальнейшая автоматизация навыков опознавания и воспроизведения речевых единиц, их «генерализация»; а также начинается выработка умения соотносить данный материал с другим в контексте с целью понимания высказывания и комбинировать его с другим материалом для выражения мыслей.

Для занятий типа III характерны упражнения, в процессе выполнения которых учащиеся сосредоточивают свое произвольное внимание преимущественно не на том как выражена мысль (при понимании), или как нужно выразить мысль (при говорении и письме), а на том, что выражено и что нужно выразить. Это — речевая практика продуктивного, комбинаторно-рецептивного и рецептивно-продуктивного характера.

В соответствии со сказанным занятия типа III включают такие виды работы, как чтение текстов с их непосредственным и полным пониманием, слушание звукозаписей с их полным и непосредственным пониманием, беседы по содержанию текстов и звукозаписей; диалоги по картинке, теме, ситуации; сообщения по темам, картинам, текстам, звукозаписям; речевые упражнения, связанные с просмотром-прослушиванием диафильмов и кинофильмов (см. § 10) и т. п.

Само собой разумеется, что все эти виды работы включают употребление того материала (лексика, структуры), с которым учащиеся познакомились на занятиях типа I.

Как вытекает из сказанного, в рамках занятий типа III могут иметь место примерно следующие виды занятий:

вид первый: развитие умения непосредственно (без анализа и применения словаря) и полно понимать текст, содержащий в основном знакомый материал для речи и лишь небольшое количество незнакомых слов, о значении которых легко догадаться; вести диалог и делать сообщение по содержанию этого текста;

вид второй: развитие умений понимать устную речь (живую или в звукозаписи) по знакомой тематике и на знакомом материале, вести диалог и делать сообщение по содержанию услышанного;

вид третий: развитие умения вести беседу и делать сообщение на определенную тему или по определенной ситуации с употреблением введенного в ходе данного цикла занятий (а также введенного ранее) материала;

вид четвертый: развитие умения понимать в звукозаписи озвученную письменную речь (доклад, сообщение по вопросам специальности).

Такова в общих чертах схема первичного цикла занятий. Как видим, значительная часть времени уделяется здесь подготовительной тренировке и еще больше времени — речевой практике (рецептивной и продуктивной), а объяснение занимает в ней сравнительно небольшое место.

Первичный цикл занятий не может выглядеть совершенно одинаково на различных этапах обучения иностранному языку, хотя он сам по себе актуален для каждого из этих этапов — от первых занятий по иностранному языку до последнего семестра обучения языку в вузе.

Главная линия развития первичного цикла занятий по мере продвижения учащихся по иностранному языку заключается в следующем:

а) объяснение и первичные упражнения все в большей мере выносятся из урока в домашнюю и лабораторную работу учащихся;

б) понижается удельный вес занятий типа I и типа II и повышается удельный вес занятия типа III в цикле.

Принципиальная схема вторичного цикла занятий по иностранному языку

Занятия типа I в этом цикле не имеют места, поскольку идет работа над материалом уже знакомым.

Занятия типа II могут иметь место, но в небольшом объеме. Их проведение обусловлено тем обстоятельством, что обилие новых комбинаций знакомого материала подчас требует некоторой подготовительной работы перед переходом к речевой практике (например, нужно освоиться с новыми возможностями наполнения лексикой усвоенных структур, нужно усвоить новые случаи употребления знакомой лексики и т. п.).

Занятия типа III, как и в первичном цикле, посвящены речевой практике, однако эта практика будет проводиться на более высоком уровне и на более широ-

кой базе, чем в первичном цикле занятий, так как здесь обобщается все, что усвоено в ходе ряда первичных циклов. Здесь могут иметь место такие виды занятий, как:

Вид первый: чтение с непосредственным и полным пониманием и продуктивная речь на базе прочитанного и в связи с ним.

Вид второй: слушание устных сообщений, просмотр кинофильмов с их непосредственным пониманием и беседа по поводу прослушанного и в связи с ним.

Вид третий: диалоги, сообщение по картине, ситуации, теме, фильму без предварительной подготовки.

При описании первичного и вторичного циклов занятий ничего не говорилось о контроле умений и навыков учащихся по иностранному языку. Поскольку обучающий контроль сопутствует процессу выработки умений и навыков, его содержание каждый раз определяется типом и видом занятия и совпадает с содержанием входящих в данное занятие упражнений. Например, беседа по содержанию прочитанного текста или прослушанного сообщения является одновременно и приемом проверки понимания прочитанного или прослушанного. Это полностью согласуется с тем, что было сказано об обучающем контроле в § 6.

Тематического цикла занятий мы здесь рассматривать не будем, так как на нем удобнее будет остановиться в § 18.

3. Специфическое преломление системы занятий при очно-заочном обучении иностранным языкам

Описанная в предыдущем разделе настоящего параграфа система занятий сохраняет свои основные принципиальные черты и при заочном обучении иностранному языку. Однако она должна здесь быть приспособлена к специфическим особенностям этой формы обучения, как будет показано ниже.

Необходимо отметить, что среди некоторой части лиц, занимающихся вопросами заочного обучения иностранным языкам, особенно среди администраторов, причастных к этой форме обучения, распространено мнение, что для обучения иностранным языкам эта форма вообще не подходит. Такой пессимизм, к сожалению, подкрепляется тем печальным обстоятельством, что в очень мно-

гих случаях заочное обучение иностранным языкам действительно не дает ожидаемых результатов и выливается в напрасную трату времени и сил преподавателей и студентов. Однако опыт показывает, что это — не органический порок заочного обучения. Плохие результаты проистекают здесь из ряда вполне устранимых причин, среди которых главной является пренебрежительное отношение к заочному обучению иностранным языкам и неумение поставить его на должную высоту. Достаточно указать на то, что до сих пор не разработаны как следует организационные формы заочного обучения иностранным языкам, нет учебников надлежащего качества, почти не исследуется и еще меньше освещается в нашей литературе методика этого обучения, слабо внедряются современные технические средства обучения (магнитофон, диафильмы, звукозаписи и т. д.). Уже только перечень этих недостатков показывает, как мало сделано для постановки заочного обучения иностранным языкам и почему оно столь часто разочаровывает нас.

В нашей стране накоплен огромный опыт заочного обучения иностранным языкам — не только отрицательный, но и весьма положительный. О положительных результатах заочного обучения свидетельствует хотя бы тот факт, что эта форма применяется с успехом даже для подготовки учителей иностранных языков, а не только инженеров, агрономов и т. п. К сожалению, отрицательный опыт заочного обучения чаще и больше приковывает к себе внимание, чем положительный, в силу чего последний остается необобщенным. Ввиду совершенно недостаточной исследованности вопросов заочного обучения иностранным языкам, мы не можем уделить им здесь того места, которого они заслуживают, и ограничимся лишь изложением некоторых общих, проверенных положений, которыми можно руководствоваться в этой области. Эти положения сводятся к следующему:¹

а) Обучение иностранному языку в чисто заочной форме при современном состоянии методики и техники преподавания не дает желаемых результатов. Чтобы

¹ Ср. И. Д. Салистра, В. А. Шмид. Больше внимания подготовке учителей иностранных языков без отрыва от производства, журн. «Советская педагогика», № 3, 1958. В этой статье излагаются некоторые общие принципы заочного обучения иностранному языку, применимые и в неязыковых вузах.

была достигнута цель, заочное обучение должно сочетаться с очным (очно-заочное обучение). При этом на очных занятиях осуществляются следующие виды работы: объяснение наиболее сложного материала; тщательный инструктаж по самостоятельной работе, сопровождаемый показом (типы и виды упражнений, пользование ключами и т. п.); обучающий контроль (см. § 6) по тем видам самостоятельной работы, которые ближе всего стоят к практике речи и проводятся преимущественно в устной форме, речевая практика (см. § 3, п. 5). Для периодов между очными занятиями характерны следующие виды работы: учащиеся знакомятся с новым материалом, проводят по специальным программам предречевую тренировку (см. § 3), проверяют результаты своей работы при помощи различных средств самоконтроля (см. § 7), а также занимаются некоторыми видами речевой практики (чтение и письмо).

Очно-заочная система прочно вошла в практику всех высших (и не только высших) заочных учебных заведений, а в последнее время — и в практику всех тех учебных заведений «очного» типа, где обучение сочетается с производственной деятельностью студентов. Однако наличие очно-заочной системы само по себе еще не решает успеха дела. Опыт показывает, что ее преимущества реализуются в полной мере лишь в том случае, если обеспечена непрерывность учебного процесса в течение всего учебного года.

б) Непрерывность учебного процесса означает прежде всего, что студент не прекращает занятий иностранным языком в период между очными занятиями, работает в этой области систематически, каждый день. Если это условие не соблюдается, очные занятия приносят мало пользы, поскольку студент к ним не подготовлен. Непрерывность учебного процесса обеспечивается наличием высококачественных учебников, хорошо разработанной учебной документации (задания, ключи, инструкции и т. д.) и тщательным контролем со стороны преподавателя как в период между очными занятиями (выполнение студентами и присылка ими на проверку письменных и устных — записанных на ферромагнитную ленту — заданий), так и во время очных занятий. Важную роль в создании и поддержании непрерывности учеб-

ного процесса играют уроки иностранного языка по радио и телевидению, если они соответствуют требованиям вузов.

в) Однако и непрерывность учебного процесса оказывается эффективной лишь в том случае, если достигнута правильная взаимосвязь между различными компонентами учебного процесса по материалу, методам и формам работы и т. д. Эта связь выражается прежде всего в том, что каждое очное занятие готовит студента к самостоятельной работе в период между очными занятиями, а во время самостоятельной работы студент готовится к занятию, проводимому под непосредственным руководством преподавателя. В частности, это означает, что студент должен провести самостоятельно значительную часть тренировочной работы с тем, чтобы очное занятие могло быть посвящено целиком или преимущественно речевой практике. Во-вторых, связь между различными компонентами отражается в самих заданиях, получаемых студентами: одни элементы этих заданий предназначены для самостоятельного выполнения и проверки при помощи средств для самоконтроля, другие выполняются самостоятельно и проверяются преподавателем в период между очными занятиями; третьи выполняются студентами самостоятельно и проверяются преподавателем в период очных занятий, четвертые выполняются в «очный» период и тут же проверяются преподавателем. Такая взаимосвязь между различными формами и методами работы должна заранее планироваться и обеспечиваться соответствующей учебной и учебно-методической документацией (учебники, задания, методические письма и т. п.).

§ 17. ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ И СИСТЕМЫ ЗАНЯТИЙ В УЧЕБНИКАХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1. Общие замечания

Описанные в предыдущих параграфах система упражнений и система занятий по иностранному языку в течение многих лет проверялась и уточнялась рядом авторских коллективов в процессе составления и практической проверки учебников. Имеются в виду такие работы, как

«задания» (фактически — развернутые пособия) по иностранным языкам для заочников, учебники по английскому, немецкому и французскому языкам для заочников¹, учебник по немецкому языку для рабфака при I МГПИИЯ им. Мориса Тореза², пособие по немецкому языку для II курса сельскохозяйственных вузов³ и др.

Как видим, речь идет о довольно широком диапазоне — от рабфака (учебное заведение для взрослых на базе средней школы) до II курса неязыкового вуза. В качестве основы для изложения здесь взяты учебник для рабфака (первый курс или первый семестр неязыкового вуза) и пособие для сельхозвузов (второй курс или 2—4 семестры неязыкового вуза). Однако в дальнейшем изложении будут использованы некоторые черты и других пособий, в частности, некоторые черты упоминаемого ниже учебника Е. С. Кувшиновой, а также моменты, не нашедшие еще воплощения в учебниках, но уже разработанные на конкретном материале и проверенные в практике обучения.

Мы будем иметь в виду, как уже указывалось, два типа учебника:

а) учебник для первого курса (или первого семестра) неязыкового вуза, рассчитанный на обучение устной речи и чтению;

б) учебник для II курса (2—4 семестров) неязыкового вуза, рассчитанный на обучение чтению и пониманию текстов по специальности⁴.

¹ А. А. Севрюгова, Е. В. Берникер и др. Учебник немецкого языка для I курса заочных отделений, изд-во «Высшая школа», М., 1963; Е. С. Кувшинова. Учебник французского языка для первого курса заочных отделений, изд-во «Высшая школа», М., 1965; Л. А. Горышник, О. Г. Жукова, Р. М. Крупник и др. Учебник английского языка для I курса заочных отделений, изд-во «Высшая школа», М., 1965.

² Учебник немецкого языка для рабочего факультета при I МГПИИЯ им. Мориса Тореза. Авторский коллектив: Г. Архипова, В. Астахина, Б. Величко, М. Елизарова, Н. Иванова, Н. Ивашенко, С. Коваленко, Л. Коробкова, В. Куликова, Н. Курзукова, Л. Масько, М. Панина, Л. Петрушова, В. Покровская, Е. Яковлевская. Научный руководитель И. Д. Салистра, I МГПИИЯ, 1961 (1-е издание), 1962 (2-е издание), 1965 (3-е издание).

³ Э. Я. Рохман, А. Н. Филина, И. Ф. Попов. Пособие по немецкому языку для сельскохозяйственных вузов, изд-во «Высшая школа», темплан., 1967.

⁴ См. И. Д. Салистра. Вузам — полноценные комплекты учебных пособий по иностранным языкам, журн. «Вестник Высшей

Учебник для I курса (первого семестра)

Основные принципы

В учебнике реализуются все основные положения, изложенные в §§ 1—10, а также 12—16. Мы здесь остановимся только на некоторых моментах, которые считаем особенно важными.

Речевая направленность (см. § 1) играет среди этих положений решающую роль. Здесь имеется в виду направленность и на устную речь (рецептивную и продуктивную, диалогическую и монологическую) и на чтение с пониманием. Эта направленность реализуется в структуре учебника, в системе упражнений и занятий, на которую он рассчитан, в отборе текстов, материала для речи и в других существенных особенностях учебника.

Программирование (см. § 4) подходящих для этого компонентов самостоятельной (домашней и лабораторной) работы учащихся — второе положение, на котором строится учебник.

Цикличность построения учебника (см. § 16, п. 2) решающим образом определяет как структуру учебника в целом (см. таблицу № 6, А), так и структуру его параграфов (см. таблицу № 6, Б, В).

Концентрически развивающаяся тематика с периодическим обобщением пройденного в процессе речевой практики. В этом положении реализуется сочетание тренировки с речевой практикой (см. § 3), а также требование комплексности учебного процесса. Вокруг тем группируются различные виды материала для речи, сливаясь в органическое целое. Тематический концентризм позволяет при этом работать над подлежащими усвоению единицами речи во все новых связях и разнообразных ситуациях. Чем меньше количество часов, отводимых на иностранный язык, и чем, следовательно, более ограничен объем подлежащего усвоению материала, тем большую ценность приобретает данная возможность: малый объем материала компенсируется увеличением количества комбинаций, в которых учащийся будет иметь возможность употреблять этот материал (см. § 3, п. 5).

школы», № 11, 1965, и работу того же автора: О построении и содержании учебников и учебных пособий по иностранным языкам. Методические рекомендации, I МГПИИЯ, М., 1965.

Наличие одновременно двух вариантов учебника — печатного и звукового и сочетание текстов и звукозаписей с картинками, диафильмами и кинофильмами как средствами развития речи — таково четвертое положение. Это дает возможность работать над развитием устной речи не только на уроке, но и в процессе внеаудиторной работы и делает всю систему упражнений и занятий более эффективной во всех отношениях.

Тщательно разработанная «обратная связь», т. е. система самоконтроля и контроля, являющаяся органической частью системы упражнений и занятий, и членение видов работы на аудиторные, лабораторные и домашние. Основные черты системы обратной связи уже были освещены в §§ 6 и 7, и мы их будем еще касаться в дальнейшем при описании учебника. Здесь необходимо отметить, что в инструкции к каждому упражнению точно указывается: а) где оно проводится (дома, в лаборатории, в аудитории), б) в какой форме оно осуществляется (устно, письменно, чтение, устно-письменно и т. д.), в) кем проверяется (преподавателем, самим студентом при помощи средств для самоконтроля) и т. д., например: «Письменно, сдать преподавателю», «Устно, выполнить в лаборатории», «Устно, контроль на уроке», «Выполнить дома, контроль на уроке» и т. п. (см. таблицу № 4, где приводятся данные о месте, форме выполнения и способах обратной связи для различных типов упражнений).

Структура учебника и отдельных его частей (см. таблицу № 6, А)

Переходя к описанию учебника, просим читателя иметь в виду оговорки, сделанные в начале параграфа.

Учебник содержит четыре части: вводную, основную, повторительную и справочную. Он включает определенное количество программированных упражнений, а также упражнений, рассчитанных на использование ТСО.

Рассмотрим каждую из этих составных частей.

А. Вводная часть

Для всех учебных заведений, надстроенных над восьмилетней или средней школой, особенно для тех, которые

охватывают контингенты учащихся, имеющих некоторый перерыв в изучении иностранного языка, эта часть учебника является вводно-коррективной. Ее задача состоит в том, чтобы восполнить наиболее существенные пробелы в навыках и умениях учащихся (особенно в области произношения и техники чтения) и подготовить их к дальнейшему прохождению курса. В соответствии с этой задачей данная часть учебника является не «фонетическим вводным курсом», а комплексным курсом, в котором, однако, акцентируется работа над произношением и техникой чтения. Именно в этой области, а не в «знании» слов и всяческих правил приходится встречаться с наибольшим количеством проблем и с наибольшей «пестротой», мешающей наладить планомерный учебный процесс. Кроме того, произношение и чтение вслух — как раз те элементы, без которых нельзя двигаться вперед ни в области устной речи, ни в области чтения. Наконец, это весьма трудоемкие элементы, что тоже побуждает начать с них.

Важной особенностью первой части учебника является то, что в ней почти не вводится новый, совершенно незнакомый учащимся материал. Она рассчитана не столько на объяснение материала, сколько на тренировку в правильном произношении и чтении и на речевую практику с использованием предназначенного для начального этапа материала. Для некоторых групп эта часть учебника должна носить характер начального курса (имеются в виду учащиеся, никогда ранее не учившие данного иностранного языка), тогда меняются задачи курса, а вместе с ними — и его содержание и построение (см. следующий раздел этого параграфа).

На структуре вводно-коррективной части здесь нет необходимости специально останавливаться, так как она во всем существенно совпадает с основной частью и к описанию которого мы сейчас переходим.

Б. Основная часть

В этой части учебника вводится основная масса материала для речи, подлежащего усвоению, и на его базе вырабатываются предусмотренные программой умения и навыки. Это — устная речь в пределах тематики и мате-

риала для речи, предусмотренных программой, и чтение с непосредственным пониманием текстов определенной трудности. Различия в объеме материала, в тематике, в характере текстов и т. п. не могут сколько-нибудь существенно отразиться на структуре учебника. Это подтверждается опытом составления и проверки на практике учебников и пособий, упоминавшихся выше.

Основная часть учебника состоит из нескольких тематических циклов по четыре параграфа в каждом¹. Три первых параграфа цикла содержат новый материал, подлежащий усвоению. Четвертый параграф цикла нового материала, подлежащего усвоению, не содержит. Он экспонирует пройденный ранее материал для речи в новых комбинациях. Каждый из циклов посвящен одной определенной теме. Первые три параграфа цикла разрабатывают отдельные подтемы, а четвертый параграф обобщает эти подтемы, посвящен теме в целом.

Мы имеем, таким образом, дело с двумя типами параграфов. Назовем для удобства параграф, вводящий новый материал, параграфом типа ВМ, а повторительный, обобщающий параграф — параграфом типа ПП.

Структура двух типов параграфов различна.

Параграф, вводящий новый материал, (§ ВМ) состоит из следующих основных частей (см. таблицу № 6, Б):

1. *Перечень материала*, вводимого в данном параграфе и подлежащего усвоению, а также материала, подлежащего повторению в ходе работы над параграфом. Этот перечень, как показал опыт, с самого начала вносит порядок в работу преподавателя и учащегося: и тот и другой должны твердо знать, что именно подлежит усвоению в данный период, чтобы сосредоточить на этом материале внимание и затем, применяя этот перечень в качестве мерил, установить, достигнут ли запланированный результат. При этом имеется в виду, конечно, не простое запоминание единиц материала, а умение употреблять их в речи. Критерием выработки этих умений являются последние упражнения параграфа: если они

¹ Число параграфов в цикле может быть, конечно, и иным, в зависимости от конкретных условий преподавания.

выполнены правильно, то материал, указанный в перечне, можно считать усвоенным.

После перечня материала следуют тексты¹ (А, Б, В) с соответствующим аппаратом к каждому из них.

2. Текст А с аппаратом

Текст этого типа вводит новую лексику, организованную на основе знакомых структурных моделей и правил (например, в знакомых типах вопроса, отрицания и т. п.). Если здесь и имеются новые структурные модели, то они проходятся без осознания правил, по которым они образованы.

При тексте А имеется следующий аппарат:

а) Предтекстовые упражнения (ПУ), рассчитанные на выработку первичных умений и частично навыков опознавания и воспроизведения нового материала, вводимого в тексте. Это — устные упражнения, которые могут быть выполнены или в лаборатории (что предпочтительнее) или на уроке, но не дома. В каждом из этих ПУ дается ссылка на звуковой ключ. Выполненные в лаборатории ПУ проверять в аудитории нет необходимости, так как все выполняемые в их ходе операции входят в качестве компонентов в послетекстовые упражнения, о которых будет сказано ниже.

б) Послетекстовые упражнения (ПОУ) — это упражнения комбинаторно-рецептивного и продуктивного характера: чтение и непосредственное понимание текста А, прослушивание и воспроизведение (наизусть или путем чтения) отдельных мест текста, составление вопросов к тексту и ответы на эти вопросы; ответы на вопросы к тексту, данные в учебнике, подстановочные упражнения, составление предложений из заданных слов по образцу и т. п. Эти упражнения выполняются дома или в лаборатории, в зависимости от того, требуются ли для них ТСО. Проверить ПОУ при помощи ключа не всегда оказывается возможным, так как многие из них могут иметь по несколько правильных решений. Поэтому

¹ Наименование «тексты» берется условно: это могут быть не только собственно тексты, но и звукозаписи, озвученные диафильмы, картины и пр. (см. последующие разделы этого параграфа).

ПОУ обычно проверяются учащимися по модели решения¹ или преподавателем на уроке (устные виды работы) в несколько измененном виде, или преподавателем дома с последующим разбором типичных ошибок и упражнениями по устранению этих ошибок (письменные виды работы).

3. Текст Б с аппаратом

Этот текст содержит материал, введенный в тексте А и в предыдущих параграфах, но в новых комбинациях, в том числе обязательно в рамках новых структурных моделей, которые предстоит усвоить. Так как данный текст содержит новые структуры, для осознания которых могут потребоваться те или иные правила, то аппарат к нему иной, чем к тексту А. Он включает:

а) Вопросы для самоконтроля (ВС), предшествующие тексту и снабженные ссылками на ключи, содержащиеся в справочной части учебника. ВС относятся к правилам, связанным с вводимыми в тексте Б структурами. Учащийся должен отвечать на ВС после изучения соответствующего материала (по справочной части учебника или по указанному в учебнике пособию) и проверяет себя по ключу.

б) Предтекстовые упражнения, включающие тот же материал, что и ВС, но требующие не теоретического ответа, а решения практической задачи. (Цель, выполнение и проверка — как у ПУ к тексту А.)

в) Контрольные вопросы (КВ), следующие за текстом, обобщают предшествующие этому тексту ВС. Учащиеся сами могут проверить правильность своих ответов на КВ различными путями: по справочнику (см. «Справочная часть», стр. 215) путем сравнения с моделью решения данного упражнения, на основе накопленного опыта. Во время аудиторного занятия преподаватель требует ответы на КВ только в том случае, если учащийся неправильно выполнил упражнение: правильно выполненное упражнение — лучшее свидетельство того, что соответствующее правило понято и усвоено.

г) Послетекстовые упражнения (ПОУ) включают тот же материал, что и КВ, но требуют реше-

¹ См. § 7, п. 2, Основные средства и приемы самоконтроля.

ния практической задачи с привлечением материала, введенного в текстах А и Б данного параграфа. (Цель, выполнение и проверка — как ПОУ к тексту А.)

С окончанием работы над текстом Б и аппаратом к нему завершается цикл подготовительных упражнений, можно переходить к речевой практике, в ходе которой материал для речи и способы его употребления выходят из поля произвольного внимания учащихся, благодаря наличию соответствующих навыков, а их произвольное внимание и мышление все больше сосредоточиваются на содержании высказываний.

4. Тексты и фонограммы типа В с аппаратом к ним

Как видно из заголовка — это целая группа текстов и фонограмм. Они не содержат нового материала, который подлежит усвоению, и включают весь материал, введенный в предыдущих текстах данного параграфа, а также материал предыдущих параграфов. Поскольку эти тексты не содержат нового материала, к ним обычно не нужны ни вопросы для самоконтроля, ни контрольные вопросы, ни предтекстовые упражнения. Весь знакомый материал дается здесь в новых комбинациях. Тексты В подлежат чтению с непосредственным пониманием, или непосредственному пониманию при восприятии на слух. Для чтения и прослушивания даются разные тексты типа В. Первый из них имеется в печатном и звуковом вариантах учебника, а второй — только в звуковом варианте.

ПОУ к текстам типа В носят исключительно речевой характер. Это чтение с непосредственным пониманием, такое же прослушивание, диалоги по тексту, картине, звукозаписи, ситуации; сообщение по теме текста, по смежной теме, по заданной ситуации, на свободную тему. Среди ПОУ непременно есть такие, в которых учащиеся должны проявить хорошее понимание содержания текста или фонограммы.

По своему объему и времени, которое должно быть затрачено на них, тексты и фонограммы типа В занимают в параграфе, вводящем новый материал, около 60% места. Отсюда следует, что более половины работы над параграфом ВМ посвящено речевой практике.

Такова структура параграфа типа ВМ.

Структура параграфа повторительного типа (§ ПП, см. также таблицу № 6, В), естественно, сильно отличается от описанной выше, поскольку параграф этого типа не содержит нового материала, подлежащего усвоению. Параграф типа ПП предназначается для занятий речевого типа и включает следующие компоненты:

1. Перечень материала, подлежащего употреблению.

2. Контрольные вопросы более обобщенного характера, чем в параграфах типа ВМ, относящиеся ко всему инструктивному материалу данного цикла параграфов. (Впрочем, этот компонент не является обязательным.)

3. Текст А, предназначенный для чтения с непосредственным пониманием, и упражнения к нему (проверка понимания и др.).

4. Фонограмма Б — для прослушивания с полным и непосредственным пониманием и упражнения к ней. Эта фонограмма представляет собой озвученную письменную речь и в печатном виде в учебнике не экспонируется.

5. Фонограмма В. В отличие от фонограммы Б это — не озвученная письменная речь, а подлинная устная речь, сопровождаемая диафильмами. Упражнения к этой фонограмме — продуктивная и рецептивная устная речь.

После фонограммы В следует кинофильм, предназначенный для разговорной практики и связанный с параграфом по материалу и теме (см. § 10, п. 3).

Значительная часть работы над параграфом типа ПП проводится только в аудитории (все виды неподготовленной речи). Некоторая часть работы предварительно подготавливается студентами дома (чтение, письмо) или в лаборатории (слушание и др.).

В. Повторительная часть учебника

Эта часть учебника не содержит нового материала для речи, подлежащего усвоению, включает в новых комбинациях весь материал, введенный в первой и второй частях учебника. По своему содержанию повторительная часть обобщает пройденные ранее темы в одну-две большие темы. Такого рода обобщения дают возможность экспонировать и применять ранее усвоенный материал в новых, более разнообразных связях и ситуациях.

Необходимо подчеркнуть, что говоря об отсутствии в повторительной части учебника нового материала, мы имеем в виду лишь материал, подлежащий усвоению, а не новый материал вообще. Незнакомый «проходной» материал (слова, выражения и даже структуры) не только допустим, но и необходим в учебнике, чтобы учащиеся имели возможность упражняться в догадке о семантике языковых явлений на основе контекста, ситуации и других факторов.

Повторительная часть предназначена в основном для занятий речевого типа, однако здесь может потребоваться и небольшое количество упражнений подготовительного характера: объем повторяемого материала весьма велик, в силу чего не исключено, что некоторая часть его несколько «потускнела» в памяти учащихся; кроме того, обилие новых комбинаций усвоенного материала тоже обуславливает необходимость некоторой подготовки к речевой практике.

Как видно из сказанного, цикл занятий по параграфу повторительной части будет не трехтипным, как в основной части, а в большинстве случаев однотипным (речевым) и лишь иногда — двухтипным (одно подготовительное занятие и несколько речевых занятий). В рамках занятий речевого типа проводится ряд видов занятий: чтение с проверкой понимания прочитанного, слушание с проверкой понимания прослушанного, диалогическая речь (по картине, тексту, ситуации, теме и т. д.), сообщение, рассказ, описание и т. д., работа с фильмами (см. § 10) и др.

На структуре параграфа повторительной части нет необходимости останавливаться, так как она полностью совпадает со структурой параграфа типа ПП основной части (см. таблицу № 6, В).

Длительность (объем) повторительного курса должна, по-видимому, составлять примерно 15—20 % всего объема работы по учебнику (см. расчет часов на стр. 217, 219, 220).

Г. Справочная часть учебника

Справочная часть выполняет в учебнике тройную функцию: она является ключом к предтекстовым упражнениям и вопросам для самоконтроля, источником, по

которому учащиеся изучают так называемый «теоретический материал», и словарем. В соответствии с этим она состоит из трех частей:

а) ключей, содержащих ответы на вопросы для самоконтроля и выполненные предтекстовые упражнения;¹

б) русско-иностранных и иностранно-русских словарей, причем первый включает только лексику, подлежащую усвоению, а второй — всю лексику учебника²;

в) справочника, включающего проходимый инструктивный материал в более или менее систематизированном виде.

Словари и справочник не являются в учебнике обязательными, поскольку учащиеся могут пользоваться общими словарями и имеющимися пособиями по языку для справок.

В звуковом варианте справочной части содержатся только звуковые ключи к предтекстовым упражнениям.

Такова структура учебника в целом. В целях лучшей обозримости она отражена в таблице № 6.

Так как в основу изложенного в предыдущем разделе материала был взят конкретный учебник, то читателя будут, по-видимому, интересовать условия работы по этому учебнику.

На рабочем факультете при I МГПИИЯ им. Мориса Тореза обучение проводится три раза в неделю без отрыва от производства. Вся работа ведется там студентами III—IV курсов института на общественных началах. Учащиеся рабфака имеют среднее образование, полученное, как правило, за два-три года до поступления на

¹ Как показал опыт, злоупотребление ключами в большинстве случаев не имело места. Учащиеся быстро убеждаются на практике в том, что простое переписывание ключей бесполезно: ВС и ПУ, к которым даются ключи, преподавателем все равно не проверяются, зато не выполнив самостоятельно ПУ, учащийся оказывается не в состоянии выполнить ПОУ, проверяемые в аудитории. Вместе с тем оказалось, что применение ключей значительно улучшает учебный процесс. Так, в дипломных работах Е. Яковлевской и М. Елизаровой, защищенных в I МГПИИЯ в 1961 г., описывается специальный эксперимент, который показал, что применение ключей в самостоятельной работе повышает эффективность аудиторной работы примерно на 50%.

² Возможно, что целесообразно вводить в этот словарь только термины, необходимые учащимся данного широкого профиля и отсутствующие в обычных словарях.

рабфак. Это молодые рабочие московских заводов, работники детских садов, технический персонал учебных заведений и т. д. Рабфак готовит своих учащихся к поступлению в вуз¹. Остальные данные сведены в таблицу, приводимую ниже.

Части учебника	К-во §§	К-во недель	Количество учебных часов			Расход времени на упражнения (по типам упражнений, в %)		
			урочных часов	внеурочных часов	всего часов	I	II	III
1. Вводная	6	6	36	12—18	48—54	25%	25%	50%
2. Основная	16	20	120	30—40	150—160	10%	20%	70%
3. Повторительная	4	6	36	12—18	48—54	—	10%	90%
Резерв	—	2	12	4—6	16—18	—	—	100%
	26	34	204	58—82	262—286	10%	20%	70%

Таблица № 6 (к § 17)

Учебник для рабфака

А. Структура учебника и учебного процесса

1. Вводная часть

- § 1 ВМ
 - § 2 ВМ
 - § 3 ВМ
 - § 4 ВМ
 - § 5 ПП
 - § 6 ПП
- Первый тематический цикл

2. Основная часть

- § 7 ВМ
 - § 8 ВМ
 - § 9 ВМ
 - § 10 ПП
- Второй тематический цикл

Б. Структура параграфа, вводящего новый материал (параграф типа ВМ)

Перечень материала

Предтекстовые упражнения (звукзаписи, озвученные диафильмы)

Текст А

(новая лексика, знаковые структуры)
Послетекстовые упражнения (обобщают предтекстовые упражнения)

В. Структура параграфа повторительного типа (§ типа ПП)

Перечень материала

Тексты (знакомый материал в новых комбинациях) для чтения с полным и непосредственным пониманием

Послетекстовые упражнения (контроль понимания и др.)

¹ Ср.; В. Гандельман, И. Печенюк. Наш рабфак, изд-во «Знание», М., 1964.

§ 11 ВМ } Третий
 § 12 ВМ } тематиче-
 § 13 ВМ } ский
 § 14 ПП } цикл

§ 15 ВМ } Четвер-
 § 16 ВМ } тый те-
 § 17 ВМ } матиче-
 § 18 ПП } ский
 цикл

§ 19 ВМ } Пятый
 § 20 ВМ } тематиче-
 § 21 ВМ } ский
 § 22 ПП } цикл

3. Повтори-
 тельная
 часть

§ 23 ПП } Шестой,
 § 24 ПП } завер-
 § 25 ПП } шающий
 § 26 ПП } цикл

4. Справочная
 часть

Ключи
 Русско-иностранный словарь¹
 Иностранно-русский словарь¹
 Справочник¹

Вопросы для самоконтроля (по правилам). Предтекстовые упражнения с применением диафильмов и звукозаписей: практические задачи по тому же материалу, что и вопросы для самоконтроля

Текст Б

(знакомая лексика, новые структуры)

Контрольные вопросы (обобщают вопросы для самоконтроля)

Послетекстовые упражнения (обобщают предтекстовые упражнения)

Текст В-1

(для чтения с непосредственным и полным пониманием: незнакомого материала нет)

Послетекстовые упражнения (в том числе контроль понимания)

Озвученный диафильм (В-2) (для слушания с непосредственным полным пониманием)

Последующие упражнения (диалогическая и монологическая устная речь)

Озвученный диафильм (В-3): тот же материал в новых комбинациях

Последующие упражнения (диалогическая и монологическая устная речь)

Озвученные диафильмы (знакомый материал в новых комбинациях). Последующие упражнения (диалогическая и монологическая речь)

Кинофильм
 Последующие упражнения (устная речь)

¹ Факультативно.

Как видно из расчета, приведенного на стр. 217, а также из таблицы № 6, учебник для рабфака рассчитан на 204 аудиторных часа плюс 58—82 часа работы учащихся в лаборатории и дома. В соответствии с этим он содержит шесть тематических циклов, охватывающих 26 параграфов. Так как в большинстве неязыковых вузов на иностранный язык на первом курсе отводится 136 аудиторных часов (и, следовательно, 68 часов работы дома и в лаборатории), то расчет учебника для первого курса неязыкового вуза должен быть несколько иным: скажем, четыре тематических цикла длительностью в 6 недель каждый и один тематический цикл длительностью 8 недель (вводно-коррективный курс), как показано в нижеследующей таблице. Остальные черты учебника для рабфака можно сохранить и здесь.

Циклы параграфов	К-во §§	К-во недель	Количество часов			
			аудиторных	лабораторных	домашних	всего
1-й тематический цикл (вводно-коррективный)	6	8	32	8	8	48
2-й тематический цикл	4	6	24	6	6	36
3-й тематический цикл	4	6	24	6	6	36
4-й тематический цикл	4	6	24	6	6	36
5-й тематический цикл (завершающий)	4	6	24	6	6	36
Резерв	—	2	8	2	2	12
Всего:	22	34	136	34	34	204

Среди преподавателей довольно широко распространено мнение, что первый учебник должен быть рассчитан только на один семестр с тем, чтобы 2—4 семестры отводились для работы по учебнику, имеющему своей задачей обучение чтению и пониманию текстов по специальности. Для учебника на I семестр расчет может быть следующим:

Циклы параграфов	к-во §§	к-во недель	Количество часов			
			аудиторных	лабораторных	домашних	всего
1-й тематический цикл	4	4	16	4	4	24
2-й тематический цикл	3	3	12	3	3	18
3-й тематический цикл	3	3	12	3	3	18
4-й тематический цикл	3	3	12	3	3	18
5-й тематический цикл (завершающий)	3	3	12	3	3	18
Резерв	—	2	8	2	2	12
Всего:	16	18	72	18	18	108

В целях повышения интенсивности учебного процесса (ведь учебник рассчитан только на один семестр) здесь вводится относительное увеличение числа циклов и параграфов за счет уменьшения длительности каждого из них в неделях. Это позволяет достигнуть высокой «оборачиваемости» материала или иначе говоря — интенсивности его повторения в учебнике.

3. Учебник для II курса (2—4 семестров) неязыкового вуза

В отличие от учебника для I курса (первого семестра) этот учебник имеет более узкую задачу: он рассчитан не на обучение всем основным видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и частично письмо), а прежде всего на дальнейшее обучение чтению и пониманию текстов по специальности, с тем, чтобы после окончания курса иностранного языка в вузе (5 семестр) студент был уже в состоянии пользоваться литературой на иностранном языке в процессе работы над специальными дисциплинами.

В основе следующего ниже описания лежит пособие по немецкому языку для II курса сельскохозяйственных вузов, разработанное преподавателями иностранного языка Э. Я. Рохман и А. Н. Филиной и специалистом по

сельскому хозяйству доцентом И. Ф. Поповым (изд-во «Высшая школа», темплан, 1967). Данное пособие имеет много черт, роднящих его с учебником для первого курса, описанным выше: речевая направленность, членение видов работы на аудиторные, лабораторные и домашние, применение программирования, широкое привлечение технических средств, тщательно разработанная обратная связь, наличие ключей — все это мы находим и здесь. Однако данное пособие имеет и существенные специфические черты, вытекающие из его задач и других условий обучения. Ниже эти особенности будут кратко рассмотрены.

Основные принципы

Содержание этих принципов во многом иное, чем для первого учебника.

Под речевой направленностью здесь понимается прежде всего направленность на чтение и понимание текстов по специальности, а также в определенной мере — на понимание устных докладов и сообщений по специальности (т. е. по сути озвученной письменной речи). Устные упражнения и здесь играют важную роль, так как они нужны для достижения названных выше целей. Что касается ситуативной устной речи, то на старших семестрах ее, по-видимому, целесообразнее поддерживать и развивать при помощи специального комплекса аудио-визуальных средств (см. § 10), а не при помощи текстов.

Цикличность и тематический концентризм. Будучи предназначено для сельскохозяйственных вузов вообще (широкий профиль), пособие содержит ряд тематических циклов, каждый из которых посвящен одной из отраслей данного профиля (полеводство, растениеводство, животноводство и др.), а внутри циклов разрабатываются такие подтемы, как механизация, электрификация, уход и пр. Материал по темам и подтемам подобран так, чтобы он был доступен по содержанию студентам любой сельскохозяйственной специальности. Кроме того, в параграфы включены задания по чтению более специальных текстов, содержащихся в хрестоматии и интересующих только студентов одной какой-либо специальности данного профиля. Такое построение по-

зволяет сочетать работу над литературой общего и более узких профилей. Во всяком случае на практике (данное пособие было опробовано предварительно в ряде групп одного из сельскохозяйственных вузов) это оказалось эффективным. Не исключено, конечно, что такое сочетание может оказаться эффективным и при более расширенном понимании термина «широкий профиль», однако достоверными данными, подтверждающими такую трактовку вопроса, автор не располагает.

Система занятий, заложенная в описываемом пособии, обнаруживает некоторые специфические черты, обусловленные тем, что оно предназначено главным образом для обучения чтению с пониманием. Чтобы раскрыть эту специфику, нужно хотя бы кратко остановиться на видах чтения в неязыковом вузе (см. таблицы №№ 7 и 8).

Представляется, что для неязыкового вуза актуальны два основных вида чтения:

а) Чтение с заранее снятыми трудностями понимания (назовем его для краткости — «чтение СТ»).

б) Чтение с не снятыми заранее трудностями понимания (назовем его для краткости — «чтение НСТ»).

Между ними может быть и промежуточный вид — чтение с частично снятыми трудностями понимания (чтение ЧСТ).

Чтение СТ подготавливается как всем ходом учебного процесса, так и специальными предтекстовыми объяснениями и упражнениями и характеризуется полным и непосредственным пониманием читаемого.

Чтение СТ может быть: непосредственно (полностью или частично) подготовленным и не непосредственно подготовленным. В первом случае тексту непосредственно предшествуют объяснения и упражнения к ним, снимающие трудности понимания; во втором случае такие объяснения не нужны, так как трудности были сняты при работе над предшествующими текстами.

Первый из этих видов чтения СТ — чисто учебный, вспомогательный. Его главная цель — усвоение нового материала в интересах чтения и понимания текстов. Он готовит студентов к другим видам чтения, в частности, —

к чтению без непосредственной подготовки. Для этого вида чтения используются тексты, содержащие новый подлежащий усвоению материал (в описании обоих учебников эти тексты фигурируют в параграфах типа ВМ под литерами А и Б), и сопровождаемые подтекстовыми упражнениями.

Второй из видов чтения СТ имеет не только учебную, но и жизненно-практическую ценность и поэтому является целью обучения. Для него используются тексты, не содержащие нового подлежащего усвоению материала и фигурирующие в наших описаниях параграфа типа ВМ под литерой В.

Чтение НСТ характеризуется, с одной стороны, наличием в читаемом тексте значительных языковых трудностей, а с другой стороны — достаточной подготовленностью учащихся для преодоления этих трудностей при помощи использования анализа и словаря. Как видно из сказанного, для чтения НСТ могут использоваться тексты типов А и Б (§ типа ВМ), но без предтекстовых объяснений и упражнений или с небольшим предтекстовым аппаратом, снимающим только те трудности, без предварительного преодоления которых заведомо нельзя приступить к чтению текста.

Чтение НСТ имеет большое практическое значение для будущего специалиста: в процессе чтения литературы по специальности он неизбежно будет сталкиваться с трудностями понимания даже и после очень хорошо поставленного вузовского курса иностранного языка, следовательно, нужно его научить преодолевать эти трудности путем анализа текста с использованием справочной литературы. В то же время чтение НСТ ценно и в учебном отношении, поскольку способствует усвоению материала и операций с ним в интересах чтения и понимания.

Чтение НСТ включает два вида:

- чтение с непосредственным общим (неполным) пониманием читаемого (чтение ОП),
- чтение с анализом в целях полного понимания читаемого (чтение АП).

Оба эти вида чтения НСТ ценны в учебном и жизненно-практическом отношении. О ценности чтения АП уже говорилось выше. Ценность чтения ОП заключается в следующем: во-первых, оно готовит учащихся к чтению АП (не зная общего содержания текста, невозможно

Параметры видов чтения и текстов		Наличие трудностей понимания			Степень подготовленности			Характер понимания			Место в системе упражнений		Место осуществления		Тексты				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Содержание незнакомого яз. материал				
															14	15	16		
		Полностью сняты (чтение СТ)	Частично сняты (чтение ЧСТ)	Не сняты (чтение НСТ)	Полностью подготовлено ⁴	Частично подготовлено ⁴	Не подготовлено ⁴	Непосредственное полное (чтение НП)	Непосредственное общее (неполное) (чтение ОП)	Опосредствованное через анализ (чтение ОП)	Речевое	Тренировочное	В аудитории ³	Дома ⁵	С предтекстовыми упражнениями	Без предтекстовых упражнений	Не содержащие незнакомого яз. матери-ала		
Наличие трудностей понимания	Полностью сняты (чтение СТ)	1	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-	×	+	+	-	+	
	Частично сняты (чтение ЧСТ)	2	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	2	+	×	+	+	-	-
	Не сняты (чтение НСТ)	3	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	2	+	×	+	-	+	-
Степень подготовленности ⁴	Полностью подготовлено ⁴	4	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	×	+	+	-	-	-
	Частично подготовлено ⁴	5	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	×	+	+	-	-	-
	Не подготовлено ⁴	6	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	×	+	-	+	+	-
Характер понимания	Непосредственное полное (чтение НП)	7	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	-	×	+	+	-	+	+
	Непосредственное общее (неполное) (чтение ОП)	8	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	×	+	+	+	+	+
	Опосредствованное через анализ (чтение ОП)	9	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-	+	×	+	+	+	-	-
Место осуществления упражнений	Речевое	10	+	+	2	+	+	+	+	+	-	+	-	×	+	+	+	2	+
	Тренировочное	11	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	×	+	+	1	+	-
	В аудитории ³	12	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Тексты	Дома ⁵	13	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
	С предтекстовыми упражнениями	14	+	+	-	+	+	-	+	+	1	1	+	+	×	+	-	+	-
	Без предтекстовых упражнений	15	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	2	+	×	+	-	+	-
Не содержащие незнакомого яз. материала		16	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	×	+	-	+	-	-

Условные обозначения: + : да, - : нет, X : спорадически

Взаимосвязь различных видов чтения в учебном процессе

¹ В тех случаях, когда предтекстовые упражнения снимают лишь часть трудностей понимания.

² Чтение с непосредственным общим (неполным) пониманием содержания (чтения ОП).

³ В основном для обучения технике работы (анализа и др.) и контроля.

⁴ Имеется в виду только подготовка, непосредственно предшествующая чтению (предтекстовые объяснения и упражнения).

⁵ Имеется также лабораторное чтение, которое здесь не отмечается, так как оно предназначается главным образом для тренировки в технике чтения.

правильно проанализировать его трудные места), во-вторых, к нему нередко приходится прибегать в практике (часто важно понять только, о чем идет речь в тексте, без проникновения в детали).

Каждый из описанных выше видов чтения, независимо от того, является ли он средством или целью обучения, выступает в учебном процессе в качестве упражнения по иностранному языку, в силу чего он должен занимать совершенно определенное место в системе упражнений и системе занятий. Ниже приводятся некоторые соображения по этому вопросу.

Чтение СТ относится к числу речевых упражнений. Оно проводится преимущественно дома, а в аудитории подводятся его итоги (контроль понимания прочитанного). Чтение НСТ относится частично к речевому типу (чтение ОП), а частично — к тренировочному типу работы (чтение АП). В соответствии с этим место чтения ОП и АП в системе занятий различно. Чтение ОП, как правило, проводится дома в качестве подготовки к чтению АП, которое может проводиться и в аудитории (на первых порах, когда учащиеся еще не овладели в достаточной мере анализом, а также в последующем — для контроля и сообщения новых приемов анализа) и дома¹.

Структура пособия и параграфов

Пособие состоит из трех частей: основной, повторительной и справочной.

Основная часть пособия содержит несколько тематических циклов, число которых соответствует количеству специальностей данного широкого профиля, охватываемых книгой. Каждый тематический цикл состоит из двух или трех параграфов типа ВМ и одного параграфа типа ПП. В каждом из циклов, кроме последнего, вводится и отрабатывается до степени непосредственного понимания при чтении определенная доза материала (лексика, структуры). В последнем тематическом цикле новый материал не вводится. Здесь дается лишь знакомый материал, но в новых текстах (см. таблицу № 9, А).

Структура параграфов типа ВМ и ПП во многом ана-

¹ Подробнее о различных видах чтения см.: И. Д. Салистра. Чтение с предварительно снятыми трудностями понимания, сб. «Вопросы обучения устной речи и чтению...», изд-во «Просвещение», М., 1965.

логична построению соответствующих параграфов первого учебника (см. таблицу № 6). Однако характер предтекстовых и послетекстовых упражнений и самих текстов согласуется с иными задачами и имеет в виду те типы чтения, о которых говорилось на предыдущих страницах (см. также таблицы №№ 7, 8 и 9, Б, В).

Повторительная часть состоит из трех-четырех параграфов типа ПП, содержащих в основном только знакомый материал, введенный и отработанный в основной части. Она включает только тексты типа В, рассчитанные на чтение СТ с полным и непосредственным пониманием без непосредственной подготовки. Если объем пособия не позволяет включить в него специальную повторительную часть, то это, возможно, и не приведет к резкому ухудшению усвоения: ведь каждый тематический цикл заканчивается параграфом типа ПП, носящим тот же характер, что и параграфы повторительной части. Однако завершающий цикл занятий по нескольким параграфам типа ПП все же желателен, и к его проведению нужно стремиться.

Справочная часть содержит: ключи к предтекстовым упражнениям и вопросам для самоконтроля, иностранно-русский словарь (только те слова и выражения, употребляемые в специальной литературе, которых нет в обычных словарях).

Таблица № 9 (к § 17)

Учебник для обучения чтению и пониманию текстов по специальности (II курс или 2—4 семестры)

А. Структура учебника	Б. Структура § типа ВМ	В. Структура § типа ПП
<p>1. Основная часть</p> <p>Первый раздел: специальность А</p> <p>§ 1 ВМ } Тематический цикл I</p> <p>§ 2 ВМ }</p> <p>§ 3 ВМ }</p> <p>§ 4 ПП }</p> <p>Второй раздел: специальность Б</p>	<p>1. Перечень нового материала, подлежащего усвоению</p> <hr/> <p>2. Предтекстовые упражнения к тексту А: устная отработка новой лексики на базе знакомых структур</p>	<p>1. Текст В-1: весь материал знаком</p> <p>2. Упражнения: чтение СТ, контроль понимания¹</p> <hr/> <p>3. Текст В-2: весь материал знаком, но дается в новых по сравнению с текстом В-1 комбинациях</p>

¹ См. значение сокращений СТ, НСТ, ЧСТ: § 17, п. 3, а также таблицы № 7 и № 8.

- 5 ВМ
- 6 ВМ
- 7 ВМ
- 8 ПП

Тематический цикл 2

Третий раздел: специальность В

- 9 ВМ
- 10 ВМ
- 11 ВМ
- 12 ПП

Тематический цикл 3

Четвертый раздел: специальность Г

- 13 ВМ
- 14 ВМ
- 15 ВМ
- 16 ПП

Тематический цикл 4

2. Повторительная часть

- 17 ПП
- 18 ПП
- 19 ПП

Завершающий тематический цикл

3. Справочная часть

- а) Ключи к ответам на вопросы для самоконтроля
- б) Ключи к упражнениям для самоконтроля
- в) Иностранно-русский словарь (только термины, отсутствующие в обычных словарях)

3. Текст А: новая лексика, знаковые структуры

4. Упражнения: чтение СТ¹, тренировка продуктивного характера, проверка понимания²

5. Вопросы для самоконтроля к новому материалу текста Б

6. Предтекстовые упражнения по тому же материалу: устная обработка

7. Текст Б: новые структуры, знаковая лексика, в том числе лексика текста А

8. Упражнения: чтение СТ¹ или ЧСТ. контроль понимания, продуктивная тренировка: новые структуры, прежняя лексика

9. Текст В: знаковый материал, в том числе материал текстов А и Б

10. Упражнения: чтение СТ, контроль понимания¹

11. Звукозапись В-1: озвученная письменная речь, весь

4. Чтение СТ, контроль понимания

5. Звукозапись В-3: озвученная письменная речь. Весь материал знаком, но дается в новых комбинациях

6. Упражнения: аудирование, контроль понимания

Дополнение³

7. Диафильм, кинофильм

8. Упражнения: диалоги по восприятию материалу

¹ См. значение сокращений СТ, НСТ, ЧСТ: § 17, п. 3, а также таблицы № 7 и № 8.

² Вопросы для самоконтроля и предтекстовые упражнения могут отсутствовать или охватывать не весь материал. Тогда здесь будет иметь место чтение НСТ или ЧСТ.

³ В самом учебнике не содержится, но должно разрабатываться с учетом потребностей данного учебника.

материал знаком
(из текстов А, Б
и предыдущих
§§)

12. Аудирование, контроль понимания
13. Задания по чтению хрестоматии: чтение НСТ¹

¹ См. значение сокращений СТ, НСТ, ЧСТ: § 17, п. 3, а также таблицы № 7 и № 8.

§ 18. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПЛАНИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Описанная в § 16 система занятий требует специфического подхода к планированию учебного процесса по иностранному языку. План должен отражать не только материал, тему, домашние задания, используемые источники информации (тексты, звукозаписи, диафильмы, кинофильмы), но и умения и навыки, подлежащие усвоению, место выполнения работы, способы обратной связи (контроль, самоконтроль), формы работы (устно, письменно, чтение и т. д.) и др. Необходимость в таком планировании особенно остро ощущается, когда приходится работать по учебнику, в котором материал почти не дозируется и плохо повторяется, виды работы не членятся по месту их проведения, упражнения не нацелены на необходимые в каждом данном случае умения и навыки и т. д. К сожалению, такого рода недостатки свойственны довольно многим учебникам. Чтобы приспособить учебный материал к рациональной системе занятий, преподавателям на местах приходится проделывать довольно значительную работу. Думается, что предлагаемый ниже способ планирования поможет им в этом. Данный способ пригоден не только для планирования как такового, но и для операционного анализа учебника: анализ пособия по этому плану покажет в ясном и расчлененном виде, чего в учебнике не хватает, что является в нем лишним, в чем именно данный параграф должен быть исправлен.

Поскольку в основе предлагаемой формы плана лежат учебные операции с определенным материалом, для нее подходит название «операционный план» или «опе-

рациональная схема». Если же учесть, что планироваться должны целые циклы занятий, то полное название плана будет: «Операционный план (или: «операционная схема») цикла занятий». Само собой разумеется, что такой план может охватывать не один, а многие циклы занятий различных типов (см. § 16, п. 2).

1. Операционный план цикла занятий

Тема, материал для речи, § учебника, источники информации	Умения и навыки, подлежащие усвоению	Учебные операции с речевым материалом	Формы упражнений			
			устн.	письм.	чтение	
					про себя	громкое
1	2	3	4	5	6	7

Место проведения учебных операций			Обратная связь		Время, отводимое на операцию	Типы операций ¹		
в аудитории	дома	в лаборатории	контроль	самоконтроль		I	II	III
8	9	10	11	12	13	14	15	16

¹ Типы учебных операций: I — первичного типа, II — предречевого типа, III — речевого типа (см. об этом подробно в § 16, п. 2).

Рассмотрим, как эта форма заполняется.

В первую графу заносятся: номер параграфа, тема (подтема) и перечень слов, выражений и структур, вводимых в данном параграфе, или пройденных ранее и подлежащих повторению. Не весь материал должен подвергаться одним и тем же операциям и усваиваться в форме одних и тех же умений. Например, на втором курсе некоторые слова и структуры достаточно усвоить настолько, чтобы понимать их при чтении, а другие нужно понимать и при чтении, и при аудировании, а также употреблять при выражении мыслей. Учебные операции с материалом, подлежащим повторению, отличаются от таковых для нового материала. Следовательно, речевой материал в графе первой должен быть разбит на группы сообразно

подлежащим привитию умениям и предусмотренным для этого учебным операциям. Здесь указываются также источники информации (тексты, диафильмы и др.), необходимые для объяснения, тренировки и речевой практики.

Во вторую графу заносятся только речевые умения, подлежащие выработке на базе данного материала, т. е. такие, как: понимание при чтении нового текста, понимание при слушании фонограммы; диалог по теме (картинке, заданной ситуации), сообщение по теме (картине, ситуации, тексту и т. д.). Как уже указывалось, не каждое из этих умений связано со всем материалом, фигурирующим в графе 1, поэтому данные умения должны представляться против соответствующих групп материала рубрики 1.

Рубрики 1 и 2 являются исходными для всего плана. Критерием выполнения плана служит умение учащихся оперировать данным материалом (графа 1) в данных видах речевой деятельности (графа 2). Все остальное стоит на службе этих умений.

В рубрику 3 заносятся все учебные операции, проводимые в целях выработки названных в графе 2 умений. Здесь фигурируют уже не только речевые, но и все иные виды работы. Контроль и самоконтроль тоже являются учебными операциями и поэтому могут фигурировать в графе 3, однако, возможно, целесообразнее заносить их в отдельную графу (как сделано в нашем образце), так как здесь могут потребоваться некоторые уточнения (место осуществления, способы подкрепления действий учащихся). В нашей форме им отведены рубрики 11 и 12.

Операция «объяснение» представляется в плане лишь для определенной группы материала, объясняемой преподавателем. Остальной материал отрабатывается учащимися самостоятельно, что тоже отмечается в рубрике 3. Учебная операция «тренировка» должна быть по возможности детализирована путем обозначения конкретных упражнений, входящих в нее, например, таких, как: подстановочные упражнения, составление предложений из данных слов в рамках данных моделей и т. п. Иначе говоря, это должны быть конкретные элементарно-рецептивные, репродуктивные, комбинаторно-рецептивные и продуктивные упражнения тренировочного типа (см. о них § 12). Столь же подробно должны быть перечислены

упражнения, относящиеся к практике речи. Нужно следить за тем, чтобы упражнения были согласованы с умениями и навыками, предусмотренными для данной группы материала в графе 2, и чтобы тренировочные упражнения целеустремленно готовили учащихся к выполнению соответствующих речевых упражнений. Например, для устного выражения мыслей необходимы такие тренировочные упражнения, как устное воспроизведение слов и наполненных моделей, устные подстановочные упражнения, составление предложений по образцу и т. п. Последние речевые упражнения цикла должны полностью совпадать с умениями и навыками, предусмотренными в рубрике 2.

В рубриках 4, 5, 6, 7 указывается, в какой форме ведется данная учебная операция — в устной, письменной или в форме чтения (громкого или про себя). В зависимости от формы упражнений избирается и место работы: устные виды работы подходят для лаборатории (если к ним можно дать ключи) или для аудитории (если ключей дать нельзя). В рубриках 4—7 проставляется знак + (да), если данная форма предусматривается преподавателем, или знак — (нет), если она не предусматривается.

Рубрики 8, 9, 10 показывают, где именно проводится данная операция. Распределение операций по месту выполнения зависит, как уже указывалось, от формы операции (рубрики 4—7), а также от того, какая форма обратной связи может быть в данном случае применена (см. рубрики 11, 12). В графах 8—10 проставляется знак + (да) или знак — (нет). Содержание рубрик 11 и 12 не требует объяснений. Они заполняются знаками + и —.

В графе 13 обозначается время в минутах. Так как бюджет времени студента является довольно-таки напряженным в большинстве вузов, то эта часть плана имеет существенное значение. Планируя время на домашнюю и лабораторную работу в неязыковом вузе, нужно, по-видимому, исходить из расчета: 1 час на каждые два часа аудиторных занятий.

Рубрики 14, 15, 16 не являются обязательными, однако они содержат весьма любопытные данные. Обозначив каждую из учебных операций соответствующим номером, указывающим ее тип (первичный, предречевой или

речевой) и сопоставив это с данными рубрики 13, можно довольно точно определить удельный вес объяснения, тренировки и речевой практики в данном цикле занятий вообще и в аудиторных занятиях, в частности. Данные эти могут предостеречь преподавателя от гипертрофии объяснения и тренировки и покажут, достаточно ли он уделил внимания речевой практике.

Таковы основные черты пооперационного планирования цикла занятий. Как мы видели, в таком планировании все элементы тесно связаны между собой и направлены на приобретение определенных умений и навыков оперирования определенным материалом для речи. Кроме того, такое планирование позволяет повысить эффективность аудиторного занятия путем выноса из него всего того, что может быть успешно сделано в лаборатории или дома. Имея такой план на цикл занятий, преподаватель легко может сделать выборку на каждый урок, чтобы знать, что делать в аудитории и что задать для выполнения в лаборатории или дома.

2. Операционные схемы различных циклов занятий

Теперь, когда мы располагаем описанием трех циклов занятий по иностранному языку (см. § 16), двух типов параграфов учебника (см. § 17) и операционного плана цикла занятий (см. п. 1 данного §), мы можем рассмотреть операционные схемы нескольких различных циклов занятий.

Речь будет идти о планировании занятий по учебнику, описанным в § 17, в которых хорошо дозирован материал, упражнения точно нацелены на выработку определенных умений и навыков, виды работы расчленены по месту выполнения. Иными словами, будут составляться операционные схемы по учебникам, в которых рациональная система занятий уже заложена. Это позволит сильно упростить форму плана. В графе 1 можно будет ограничиться ссылкой на параграф (часть параграфа), рубрика «умения и навыки» окажется ненужной, так как таковые задаются самим учебником в упражнениях, содержание граф 4—7 и 11, 12 можно дать в графе «учебные операции». Таким образом приводимые ниже операционные схемы выглядят гораздо проще, чем описанная ранее форма операционного плана.

Типы операций обозначаются в этих схемах буквами и римскими цифрами. Цифры соответственно означают: I — операция первичного типа (объяснение или самостоятельное осмысление учащимися нового материала, выработка первичных умений оперирования им), II — операция предречевого характера (подстановка, составление предложений по образцу, чтение с анализом и т. п.), III — операция речевого типа¹. Буквы соответственно обозначают место выполнения учебной операции: У — на уроке, Л — в лаборатории, Д — дома.

а) Операционная схема различных циклов занятий: первичного (по § типа ВМ), вторичного (по § типа ПП), тематического и завершающего (I курс или первый семестр).

Компоненты параграфа	Учебные операции	Место выполнения	Тип занятий
1	2	3	4
I. Цикл занятий по параграфу, вводящему новый материал (первичный)			
Предтекстовые упражнения к тексту А (устная отработка новой лексики в рамках знакомых структур) ¹	1. Самостоятельное ознакомление учащихся с лексикой	В лаборатории или дома	I—Л(Д)
	2. Первичные упражнения с новой лексикой	В лаборатории	I—Л
Текст А (новая лексика, отработанная в операциях 1, 2, в рамках знакомых структур) и послетекстовые упражнения к нему ¹	3. Выполнение предречевых упражнений: а) подготовка к уроку б) отчет	В лаборатории	II—Л
		На уроке	II—У

¹ Используются звукозаписи и озвученные диафильмы.

¹ Подробно об учебных операциях и их типах см.: § 1 (п. 2), § 3 (п.п. 4, 5), §§ 5, 12, 16 (п. 2), а также таблицы №№ 1 и 2.

1	2	3	4
Предтекстовые упражнения к тексту Б (новые структуры, наполненные знакомой лексикой ¹ — пред-речевые упражнения) ¹	4. Объяснение новых структур преподавателем	На уроке	I—У
	5. Выполнение пред-текстовых упражнений: а) устно б) письменно	В лаборатор- рии Дома	II—Л II—Д
Текст Б и после-текстовые упражнения к нему (новые структуры, наполненные зна-комой лексикой) ¹	6, 7. Выполнение уп-ражнений с мате-риалом текста Б (речевые)		
	6. Подготовка к уро-ку: а) устно б) чтение и письмо	В лаборато- рии Дома	III—Л III—Д
	7. Отчет	На уроке	III—У
Текст В (материал, отработанный в операциях 1—7. но в новых ком-бинациях) и уп-ражнения к нему (речевые)	8, 9. Чтение СТ ²		
	8. Подготовка к уро-ку: а) устная б) письмо и чтение	В лаборато- рии Дома	III—Л III—Д
	9. Отчет	На уроке	III—У
	10. Упражнения к тек-сту В (в том числе проверка понимания тек-ста)	На уроке	III—У
Текст В-1 (тот же материал, но в новых комбинаци-ях; дается только в озвученной фор-ме): а) вариант А (для лабора-тории) б) вариант Б (для урока)	11. Слушание с пони-манием	В лаборато- рии	III—Л
	12. Слушание с пони-манием	На уроке	III—У
	13, 14. Выполнение уп-ражнений к тек-сту В-1: 13. Подготовка	В лаборато- рии	III—Л
	14. Отчет	На уроке	III—У

¹ Используются звукозаписи и озвученные диафильмы.² См. таблицы №№ 7 и 8.

1	2	3	4
Текст В-2 (тот же материал в новых комбинациях) и упражнения к нему ¹	15. Выполнение упражнений к тексту В-2 (диалоги по тексту, теме)	На уроке	III—У
Текст В-3 (тот же материал в новых комбинациях) и упражнения к нему ¹	16. Выполнение упражнений к тексту В-3	На уроке	III—У
II. Цикл занятий по параграфу, не вводящему нового материала (вторичный или повторительный)			
Текст А (весь материал знаком)	1. Чтение с непосредственным пониманием	Дома, в лаборатории	III—Д(Л)
Упражнения к тексту А (в том числе для проверки понимания) ¹	2, 3. Выполнение упражнений к тексту А:		
	2. Подготовка	Дома, в лаборатории	II—Д(Л)
Текст Б (тот же материал, но в новых комбинациях; имеется только в озвученной форме):	3. Отчет	На уроке	III—У
а) вариант А (для лаборатории)	4. Слушание с пониманием	В лаборатории	III—Л
б) вариант Б (для урока)	5. То же	На уроке	III—У
Упражнения к тексту Б ¹	6. Выполнение упражнений	На уроке	III—У
Текст В (тот же материал, но в новых комбинациях)	7. Чтение с непосредственным пониманием	Дома	III—Д
Упражнения к тексту В ¹	8. Выполнение этих упражнений (неподготовленная речь)	На уроке	III—У

¹ Могут быть использованы немые и озвученные диафильмы.

Данные этого анализа можно свести в следующую таблицу:

Типы учебных операций	Место выполнения учебных операций				Всего операций
	в лаборатории	дома	всего	на уроке	
I. Первичный цикл					
Первичные (тип I)	1,5	0,5	2	1	3
Предречевые (тип II)	1	1	2	—	2
Речевые (тип III)	3	1	4	7	11
	5,5	2,5	8	8	16
II. Вторичный цикл					
Первичные (тип I)	—	—	—	—	—
Предречевые (тип II)	0,5	0,5	1	—	1
Речевые (тип III)	1,5	1,5	3	4	7
	2	2	4	4	8

Если принять, что тематический цикл состоит из трех первичных и одного вторичного цикла занятий (см. таблицу № 6, А), то операционный анализ даст для тематического цикла следующую картину:

Типы учебных операций	Место выполнения учебных операций				Всего операций
	вне урока			на уроке	
	в лаборатории	дома	всего		
Первичные (тип I)	4,5	1,5	6	3	9
Предречевые (тип II)	3,5	3,5	7	—	7
Речевые (тип III)	10,5	4,5	15	25	40
	18,5	9,5	28	28	56

Завершающий цикл — это довольно большой комплекс, состоящий из трех-четырех вторичных циклов занятий. Если принять, что таких вторичных циклов в нем будет четыре, то операционный анализ даст для завершающего цикла следующую картину:

Типы учебных операций	Место выполнения учебных операций				Всего операций
	вне урока			на уроке	
	в лаборатории	дома	всего		
Первичные (тип I)	—	—	—	—	—
Предречевые (тип II)	—	—	—	—	—
Речевые (тип III)	8	8	16	16	32
	8	8	16	16	32

б) Операционная схема тематического цикла занятий с применением звуковых кинофильмов на иностранном языке (примерно II семестр неязыкового вуза).

В этой схеме имеются в виду типы кинофильмов, описанных в § 10. Принятая в этом параграфе типология фильмов обозначается в данной схеме следующим образом: тип I — кинофрагмент для объяснения, тип II — кинофрагмент для тренировки, тип III — частевой фильм или кинофрагмент для речевой практики.

Учебные операции и используемые учебные средства	Место выполнения	Способ и место подкрепления действий учащихся
1	2	3
I. Занятие первого типа 1. Объяснение новой лексики (структуры знакомы): фильм типа I, речь преподавателя (натуральная или в звукозаписи), предтекстовые упражнения	На уроке или в лаборатории (более продвинутая стадия)	Контроль на уроке. Самоконтроль в лаборатории на основе ключей и фильма

1	2	3
2. Тренировка в опознавании и воспроизведении новой лексики: предтекстовые упражнения учебника, речь преподавателя, фильм типа II	В лаборатории	Самоконтроль в лаборатории
3. Чтение текста А, содержащего отработанную в операциях I и 2 лексику (структуры были знакомы ранее): звукозапись текста, печатный текст	В лаборатории и на уроке (контрольное чтение)	Самоконтроль в лаборатории, затем контроль в лаборатории или на уроке
II. Занятие второго типа		
4. Выполнение последних упражнений к тексту А: а) работа с фильмом типа II	На уроке, в лаборатории (более продвинутая стадия)	Контроль на уроке. Самоконтроль в лаборатории
б) письменные упражнения	Дома	Самоконтроль по ключу, дома
в) устно-письменные упражнения	В лаборатории, с использованием звукозаписи	Самоконтроль в лаборатории
III. Занятие первого типа		
5. Объяснение новых структур (лексика отработана): фильм типа I, речь преподавателя, предтекстовые печатные упражнения	В лаборатории или на уроке (в зависимости от сложности материала и продвинутости учащихся)	Самоконтроль в лаборатории или контроль на уроке
6. Тренировка в опознавании и воспроизведении новых структур (лексика отработана в операциях 1—4): фильм типа I, печатные предтекстовые упражнения	На уроке или в лаборатории (продвинутая стадия)	Контроль на уроке. Самоконтроль в лаборатории

1	2	3
7. Чтение текста Б (отработанные в операциях 1—6 лексика и структуры): текст, звукозапись текста	В лаборатории и на уроке (контрольное чтение)	Самоконтроль на основе звукозаписи. Контроль на уроке.
IV. Занятие второго типа		
8. Послетекстовые упражнения к тексту Б: а) печатные упражнения	В лаборатории или дома (в зависимости от характера упражнений)	Самоконтроль при помощи моделей
б) фильм типа II	В лаборатории или на уроке (в зависимости от сложности материала)	Самоконтроль по фильму в лаборатории. Самоконтроль и контроль на уроке
V. Занятия третьего типа		
9. Чтение текста В-1 с его полным и непосредственным пониманием	На уроке	Контроль
10. Слушание текста В-2 с его полным и непосредственным пониманием	На уроке	Контроль
11. Просмотр фильма типа III и пересказ его содержания	В лаборатории	Самоконтроль с последующим контролем в лаборатории, если требуется
12. То же (другой фильм этого типа)	На уроке	Контроль
13. Просмотр фильма типа III и тренировка в пересказе его содержания с заданными изменениями	В лаборатории	Самоконтроль с последующим контролем *
14. То же, что 13, но новый фильм	На уроке	Контроль
15. Беседа по содержанию	На уроке	Контроль

1	2	3
нию текстов В-1 и В-2 и фильма (см. операции 13 и 14) 16. Беседы на темы, смежные с текстами и фильмом, сообщения по теме, ситуации и т. д. (тексты, картины, диафильмы)	На уроке	Контроль

Это — лишь схематическое описание цикла занятий с применением трех типов фильмов как компонентов учебника. Оно не призвано показать данный цикл во всем возможном многообразии вариантов и во всех деталях. Например, здесь мало показано применение картин и диафильмов, последовательность применения фильмов и текстов или других печатных материалов может быть и другой (например, в операции 8 может оказаться целесообразным применить сначала фильм, а потом выполнять печатные упражнения, в ином порядке могут быть проведены операции 9 — 11 и т. д.).

в) Принципиальная операционная схема учебного тематического цикла «подготовленное чтение — неподготовленное чтение» (I курс неязыкового вуза).

Подготовленным называется такое чтение, которое следует за объяснениями преподавателя или непосредственно после самостоятельной работы учащихся над новым материалом текста. Неподготовленным называется чтение текста, которому непосредственно не предшествовала никакая специальная работа над содержащимся в нем материалом. Нужно вести учащихся от подготовленного чтения, которое является средством обучения, к чтению неподготовленному, которое является целью обучения (см. § 17, п. 3, а также таблицы №№ 7 и 8, чтение СТ).

Компоненты параграфа	Учебные операции	Место выполнения	Типы операций
1	2	3	4
I. Подготовленное чтение			
Предтекстовые упражнения к тексту А (устная обработка новой лексики в рамках знакомых структур) ¹	1. Объяснение новой лексики преподавателем или самостоятельное осмысление учащимися этой лексики	На уроке или в лаборатории или дома	I—У I—Л(Д)
	2. Первичные упражнения с новой лексикой	В лаборатории и дома	I—Л, I—Д
Текст А: новая лексика, обработанная в устных предтекстовых упражнениях, в рамках знакомых структур	3. Чтение учащимися текста А (подготовка к уроку)	В лаборатории и дома	I—Л, I—Д
	4. Чтение учащимися текста А (контроль техники чтения)	На уроке	II—У
Послетекстовые упражнения к тексту А (предречевые, в том числе упражнения для контроля понимания текста) ¹	5. Выполнение предречевых упражнений, в том числе:	Подготовка в лаборатории, дома	II—Л(Д)
	6. Контроль понимания текста А	Контроль на уроке	III—У
Предтекстовые упражнения к тексту Б (устная обработка новых структур, наполненных знакомой лексикой); предречевые ²	7. Объяснение новых структур преподавателем или самостоятельное ознакомление учащихся с ними	На уроке или в лаборатории или дома	I—У I—Л(Д)
	8. Выполнение упражнений с новыми структурами (опознавание и воспроизведение с новым лексическим наполнением)	Подготовка: в лаборатории (устно), дома (письменно). Контроль на уроке	II—Л(Д) II—У

¹ Проводятся на базе специальных звукозаписей (с диафильмами и без таковых).

² Используются звукозаписи, немые и озвученные диафильмы.

1	2	3	4
Текст Б: новые структуры, отработанные в предтекстовых упражнениях, знакомая лексика текста А и др.	9. Чтение учащимися текста Б (подготовка к уроку)	В лаборатории, дома	II—Л(Д)
Послетекстовые упражнения к тексту Б (предречевые, в том числе проверка понимания) ¹	10. Чтение учащимися текста Б (контроль техники чтения)	На уроке	II—У
II. Неподготовленное чтение	11. Выполнение этих упражнений, в том числе:	Дома, в лаборатории	II—Д(Л)
Текст В: материал, отработанный в операциях 1—12, но в новых сочетаниях	12. Контроль понимания текста Б	На уроке	III—У
Послетекстовые упражнения к тексту В: речевые, в том числе упражнения для проверки понимания ¹	13. Чтение учащимися текста В (подготовка к уроку)	В лаборатории (вслух) Дома (про себя)	III—Л III—Д
Послетекстовые упражнения к тексту В: речевые, в том числе упражнения для проверки понимания ¹	14. Выполнение этих упражнений (подготовка к уроку)	В лаборатории, дома	III—Л(Д)
	15. Выполнение аналогичных упражнений (контроль усвоения, в том числе контроль понимания текста В)	На уроке	III—У

¹ Используются звукозаписи и диафильмы.

1	2	3	4
Текст В-1: тот же материал, что и в тексте В, но в новых сочетаниях; дается только в звуковом варианте	16. Слушание текста В-1	В лаборатории	III—Л
Упражнения к тексту В-1, в том числе для контроля понимания ¹	17. Выполнение этих упражнений	В лаборатории, на уроке	III—Л(У)
Текст В-2: тот же материал, но в новых сочетаниях (дается только в звуковом варианте)	18. Слушание этого текста, контроль его понимания	На уроке	III—У
Текст В-3: тот же материал, но в новых сочетаниях	19. Чтение текста В-3 и контроль его понимания	На уроке	III—У
Послетекстовые упражнения к тексту В-3: речевые, неподготовленная речь ¹	20. Выполнение этих упражнений (диалоги, сообщения на заданную тему или ситуацию и т. п.)	На уроке	III—У

¹ Используются немые и озвученные диафильмы.

Весь описанный цикл протекает в рамках одной темы, причем в учебных операциях 1—12 (тексты А и Б) отрабатываются подтемы той темы, которой посвящены операции 13—20 (тексты В-1, В-2, В-3).

Анализ этой схемы показывает, что учащиеся продвигались вперед от подготовленного чтения с непосредственным и полным пониманием читаемого (учебные операции 1—12) к неподготовленному чтению (а также и слушанию) с полным и непосредственным пониманием (учебные операции 13—20).

г) *Операционная схема учебного тематического цикла «чтение с анализом трудных мест — чтение с полным и непосредственным пониманием читаемого» (3 или 4 семестр)*¹.

Компоненты параграфа	Учебные операции	Место выполнения	Тип учебной операции
1	2	3	4
Цикл I: Чтение с анализом трудных мест и связанные с этим упражнения			
Вопросы для самоконтроля к тексту А (относятся к инструкциям-правилам для вводимого в текст А материала)	1. Изучение справочной литературы и ответы на вопросы для самоконтроля	Дома или в лаборатории	I—Д(Л)
Предтекстовые упражнения с тем же материалом, что и вопросы для самоконтроля (решение практических задач с применением учебных инструкций-правил)	2. Выполнение этих упражнений, самоконтроль по ключам: а) устные упражнения б) письменные упражнения	В лаборатории, дома	I—Л I—Д
Вступление к тексту А (общее содержание)	3. Первичный синтез ² содержания текста путем чтения или	Дома	III—Д
	4. Первичный синтез содержания текста путем слушания	В лаборатории На уроке	III—Л III—У
Текст А: предназначен для анализа трудных мест, вводит новый материал, лишь частично фигурировавший в предтекстовых упражнениях	5. Анализ трудных мест текста ³	Дома, в лаборатории	II—Д II—Л
	6. Проверка результатов анализа	На уроке	III—У

¹ См. § 17, п. 3, а также таблицы №№ 7 и 8, чтение НСТ.

² См. § 17, п. 3, а также таблицы №№ 7 и 8, чтение ОП.

³ См. § 17, п. 3, а также таблицы №№ 7 и 8, чтение АП.

1	2	3	4
Послетекстовые упражнения к тексту А, направленные на дальнейшее усвоение нового материала.	7. Выполнение этих упражнений: а) комбинаторно-рецептивных, б) продуктивных	В лаборатории (устно), дома (чтение и письмо)	II—Л II—Д
	8. Выполнение аналогичных упражнений (тот же материал в новых комбинациях, только в устной форме): а) комбинаторно-рецептивных б) продуктивных	На уроке	III—У III—У
Цикл II: Чтение без анализа¹ и связанные с ним упражнения			
Текст А	9. Повторное чтение текста А (подготовка к уроку)	В лаборатории	III—Л
	10. Третье чтение текста А (отчет о самостоятельной работе)	На уроке	III—У
	11. Беседа по тексту	На уроке	III—У
Вступление к тексту Б (автор, эпоха, произведение, из которого взят текст Б)	12. Чтение с полным и непосредственным пониманием или	Дома	III—Д
	13. Слушание с полным и непосредственным пониманием	В лаборатории	III—Л
	14. Контроль понимания	На уроке	III—У
Текст Б: материал для речи, содержащийся в тексте А и предыдущих параграфах, но в новых комбинациях	15. Чтение с полным и непосредственным пониманием	Дома	III—Д
	16. Чтение с целью отработки техники чтения	В лаборатории	II—Л

¹ См. § 17, п. 3 и таблицы №№ 7 и 8, чтение СТ.

1	2	3	4
Послетекстовые упражнения к тексту Б (продуктивные)	17. Контроль понимания и техники чтения	На уроке	III—У
	18. Выполнение этих упражнений (подготовка к уроку)	В лаборатории, дома	III—Л(Д)
	19. Выполнение аналогичных упражнений (тот же материал в новых комбинациях)	На уроке	III—У
Текст В: тот же материал, что и тексты А и Б, но в новых комбинациях	20. Чтение с непосредственным и полным пониманием (контрольное) текста В	На уроке	III—У
	21. Проверка понимания текста В	На уроке	III—У
Звукзапись В-1: тот же материал, что и текст В, но в новых комбинациях; в печатном варианте учебника отсутствует	22. Слушание с полным непосредственным пониманием	В лаборатории	III—Л
	23. Контроль понимания	На уроке	III—У
Послетекстовые упражнения к звукзаписи В-1: продуктивные, отход от темы текста, переход на смежные темы	24. Выполнение этих упражнений (подготовка к уроку)	В лаборатории	III—Л
	25. Выполнение аналогичных упражнений: тот же материал в новых вариантах ситуаций	На уроке	III—У

Данные операционного анализа цикла занятий «Чтение с анализом — чтение с непосредственным и полным пониманием» показывают, как чтение НСТ, включающее чтение ОП и чтение АП, переходит через промежуточные операции в чтение СТ¹ с непосредственным и полным пониманием содержания читаемого, а также в аудирование с полным и непосредственным пониманием.

¹ См. § 17, п. 3 и таблицы №№ 7 и 8.

I

- Артёмов В. А. Курс лекций по психологии, Харьков, 1958.
- Блинов В. М. К вопросу о типологии урока иностранного языка, журн. «Иностранные языки в школе», № 8, 1958.
- Бородулина М. К., Лурье А. С. Сравнительная эффективность программованных упражнений на базе технических средств с аудиторной проработкой того же материала (результаты экспериментальной проверки), Тезисы докладов межвузовской конференции..., I МГПИИЯ, М., 1963.
- Владимирова Э. Т., Резапкина Н. А. Методические приёмы развития навыков устной речи на I и II курсах... (из опыта преподавателей немецкого языка естественных факультетов МГУ), «Иностранные языки в высшей школе», тематический сб., вып. II, I МГПИИЯ, Росвузиздат, М., 1963.
- Вопросы методики преподавания иностранных языков в экономических вузах, М., 1961.
- Вопросы программированного обучения, под ред. В. Г. Миленина, Киев, 1963.
- Гинзбург Р. С. Чарльз Фриз, его лингвистические и методические взгляды, журн. «Иностранные языки в школе», № 5, 1963.
- Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика, изд-во АПН РСФСР, М., 1957.
- Жинкин Н. И. Механизмы речи, изд-во АПН РСФСР, М., 1960.
- Жинкин Н. И. Разработать общую теорию усвоения языков, журн. «Советская педагогика», № 3, 1958.
- Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР, изд-во «Известия», М., 1958.
- Зендер П. С. Организация самостоятельной работы студентов, сб. «Иностранные языки в высшей школе», вып. IV, изд-во «Высшая школа», М., 1962.
- Ильин М. С. О типологии уроков и системе уроков иностранного языка, журн. «Иностранные языки в школе», № 1, 1960.
- Ильин М. С. О классификации упражнений в речевой деятельности, «Иностранные языки в школе», № 5, 1961.
- Ильин М. С. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку (канд. диссертация), М., 1965.
- «Иностранные языки в высшей школе», сб. статей, изд. «Советская наука», М., 1952.
- Карпов И. В., Миролубов А. А. Сорок лет советской методики преподавания иностранных языков, журн. «Иностранные языки в школе», № 5, 1957.
- Крушельницкая К. Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков, Изд-во иностранной литературы, М., 1961.

Луговая А. Л. О некоторых особенностях изучения иностранного языка в техническом вузе..., «Иностранные языки в высшей школе», тематический сб., вып. II, I МГПИИЯ, Росвузиздат, М., 1963.

Матукайтес З. В. К вопросу о повышении эффективности внеаудиторной работы студентов, «Иностранные языки в высшей школе», тематический сб., I МГПИИЯ, М., 1962.

Миролюбов А. А., Рахманов И. В. О некоторых принципиальных вопросах методики обучения иностранным языкам в средней школе, журн. «Советская педагогика», № 2, 1963.

Новицкая Т. М. Методика рецензирования контрольных работ, «Иностранные языки в высшей школе», сб. методических статей, вып. IV, изд-во «Высшая школа», М., 1962.

Об улучшении изучения иностранных языков, «Правда» от 4 июня 1961.

Применение технических средств при обучении языкам. Материалы I-й межвузовской конференции, под общей ред. В. Д. Аракина, изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, М., 1959.

Рахманов И. В. Методические требования к учебникам иностранных языков, журн. «Иностранные языки в школе» № 2, 1962.

Рахманов И. В. Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в средней школе, изд-во АПН РСФСР, М., 1956.

Салистра И. Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка, журн. «Иностранные языки в школе», № 3, 1961.

Салистра И. Д. Требование к учебнику при комплексном обучении иностранным языкам в вузе. Тезисы докладов межвузовской конференции по методике преподавания иностранных языков в вузе, I МГПИИЯ, 1963.

Салистра И. Д. О некоторых методических терминах, журн. «Иностранные языки в школе», № 2, 1959.

Салистра И. Д., Шмид В. А. Больше внимания подготовке учителей иностранных языков без отрыва от производства, журн. «Советская педагогика», № 3, 1958.

Синявская Е. В. О значении внеаудиторной работы при обучении иностранным языкам в неязыковых вузах, «Иностранные языки в высшей школе», тематический сб., I МГПИИЯ, М., 1962.

Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста, Известия АПН РСФСР, вып. 7, 1947.

Стивенс С. С. (редактор-составитель американского издания). Экспериментальная психология, перевод с англ. под ред. П. К. Анохина и В. А. Артёмова, Изд-во иностранной литературы, т. II, М., 1963.

Тезисы докладов межвузовской конференции по методике преподавания иностранных языков в вузе, I МГПИИЯ, М., 1963.

Тихонов И. И., Данилов М. А. Из опыта программированного обучения, М., 1964.

Цветкова З. М. Имитационный и аналитический способы введения звуков, Ученые записки МГПИИЯ, т. I, 1940.

Цветкова З. М. Методика устной речи, журн. «Иностранные языки в школе», № 4, 1956.

Шехтер И. Ю. Звукозрительный синтез в обучении устной речи, журн. «Зестник высшей школы», № 4, 1964.

Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам, Учпедгиз, М., 1963.

Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе, Общие вопросы методики. Изд. АПН РСФСР, М., 1947.

II.

Fries C. Charles. Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, 1955.

Gougenheim G., Michea R., Rivence P., Sauvageot A. L'élaboration du français élémentaire, Paris, 1956.

Guberina P., Rivence P. Audiovizuelna globalno-strukturalna metoda. Kurz njemackoga jazika, Jugoton Zagreb—Didier, Pariz, 1962.

Lado Robert. Language Testing, London, 1961.

Lado Robert. Language Teaching. A Scientific Approach, New York, 1964.

Salistra I. D., Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Volk und Wissen, Berlin, 1962.

West M. Teaching English in Difficult Circumstances, London, 1960.

ПЕРЕЧЕНЬ СХЕМ И ТАБЛИЦ

	<i>Стр.</i>
Схема. Виды и формы речи и речевые умения	7
Таблица № 1. Различные виды материала для речи	15
Таблица № 2. Взаимосвязь объектов, места и способов проверки в обучении иностранным языкам	103
Таблица № 3. Система упражнений и процесс выработки умений и навыков по иностранному языку	157
Таблица № 4. Взаимосвязь упражнений по типу, месту, форме и способу выполнения	158
Таблица № 5. Семестровый цикл занятий по иностранному языку	198
Таблица № 6. Учебник для рабфака	217
А. Структура учебника	
Б. Структура параграфа, вводящего новый материал (§ типа ВМ)	
В. Структура параграфа повторительного типа (§ типа ПП)	
Таблица № 7. Виды чтения	223
Таблица № 8. Взаимосвязь различных видов чтения в учебном процессе	223
Таблица № 9. Учебник для обучения чтению и пониманию текстов по специальности (II курс или 2—4 семестры)	226
А. Структура учебника.	
Б. Структура § типа ВМ	
В. Структура § типа ПП	

ОГЛАВЛЕНИЕ

	<i>Стр.</i>
Предисловие	3
I. Общие методические положения	
Вводные замечания	5
§ 1. Речевая направленность обучения иностранному языку	6
1. Речевая направленность и операционный подход к учебному процессу	7
2. Речевая направленность и воспитательно-образовательная ценность обучения иностранному языку	10
3. Речевая направленность и построение учебного процесса по иностранному языку в практических целях	10
4. Речевая направленность и содержание обучения иностранному языку	12
5. Специфическое преломление речевой направленности в обучении иностранному языку в вузах и техникумах	19
6. Речевая направленность и методы обучения	22
§ 2. Учет родного языка учащихся при их обучении иностранному языку	23
1. Проблема положительного и отрицательного переноса из родного языка в иностранный и ее различные решения	23
2. Проблема предвидения интерференции и возможностей положительного переноса и ее различные решения	26
3. Реализация данных учета родного языка учащихся в учебном процессе	32
4. Учет родного языка и «сравнительный метод»	35
§ 3. Сочетание речевой практики с подготовительной тренировкой	38
1. Понятия «закрепление» и «усвоение»	38
2. Понятия «упражнение», «тренировка», «практика»	40
3. Сочетание тренировки и практики	42
4. Требования к подготовительной тренировке	44
5. Требования к речевой практике	54
II. Основные способы обучения иностранным языкам	
Вводные замечания	61
§ 4. Программирование самостоятельной работы учащихся	62
1. Общие замечания	62

2.	Программирование как педагогико-методическая проблема	64
3.	Некоторые основные правила техники программирования самостоятельной работы учащихся и приемы их реализации	66
§ 5.	Объяснение в обучении иностранному языку	76
§ 6.	Обучающий контроль	81
1.	Вводные замечания	81
2.	Основные объекты контроля	82
3.	Основные требования к приемам контроля	85
4.	Выбор приемов контроля	90
5.	Анализ и реализация результатов контроля	91
§ 7.	Самоконтроль в овладении иностранным языком	93
1.	Сущность самоконтроля и его связь с обучающим контролем	93
2.	Основные средства и приемы самоконтроля	95
§ 8.	Перенос и противопоставление в обучении иностранному языку	102
1.	Сущность положительного и отрицательного переноса	102
2.	Перенос в обучении иностранному языку	105
3.	Противопоставление контрастирующих явлений в обучении иностранному языку	108
§ 9.	Сочетание анализа с имитацией действиями по аналогии	118
§ 10.	Сочетание слухового и зрительного восприятий при обучении иностранному языку	124
1.	Вводные замечания	124
2.	Сочетание звучащей речи со статичными изображениями	124
3.	Слухо-зрительный синтез на базе учебного звукового кино	128
§ 11.	Гипнопедия в обучении иностранным языкам	141
III. Система упражнений и занятий по иностранному языку и их отражение в учебниках и в планировании учебного процесса		
§ 12.	Классификация и система упражнений по иностранному языку	144
§ 13.	Формы занятий по иностранному языку и их основные особенности	159
1.	Общие замечания	159
2.	Особенности занятий по иностранному языку	160
§ 14.	Урок иностранного языка	164
1.	Основные характерные черты урока иностранного языка и его составные части	164
2.	Начало урока	166
3.	Объяснение	167
4.	Упражнения	171
5.	Домашнее и лабораторное задание	175
6.	Конец урока	178
§ 15.	Самостоятельная работа учащихся по иностранному языку. Домашние и лабораторные работы учащихся	179
1.	Роль самостоятельной работы учащихся в процессе овладения иностранным языком и связанные с ней проблемы	179

2.	Содержание и дозировка самостоятельной работы учащихся по иностранному языку	180
3.	Проблема управления самостоятельной работой учащихся и контроля ее результатов	183
4.	Организация, планирование и обеспечение лабораторных и домашних занятий учащихся	183
5.	Упорядочение бюджета времени учащихся	187
6.	Сравнительная характеристика лабораторных и домашних занятий учащихся	189
§ 16.	Классификация и система занятий по иностранному языку,	191
1.	Проблема классификации занятий	191
2.	Система занятий по иностранному языку	196
3.	Специфическое преломление системы занятий при очно-заочном обучении иностранным языкам	202
§ 17.	Отражение системы упражнений и системы занятий в учебниках по иностранному языку	205
1.	Общие замечания	205
2.	Учебник для I курса (первого семестра)	207
3.	Учебник для II курса (2—4 семестров) неязыкового вуза	220
§ 18.	Некоторые вопросы планирования учебного процесса	228
1.	Операционный план цикла занятий	229
2.	Операционные схемы различных циклов занятий	232