

А.А. Алхазидшвили

ОСНОВЫ ОВЛАДЕНИЯ УСТНОЙ ИНОСТРАННОЙ РЕЧЬЮ

*Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия для студентов
педагогических институтов по специальности № 2103
«Иностранные языки»*

1098645

Москва
«Просвещение»
1988

ПРЕДИСЛОВИЕ

С тех пор как в человеческом обществе возникла необходимость в обучении иностранному языку, появилась и задача поиска эффективных путей достижения этой цели. В наше время эта проблема приняла поистине глобальный характер: вопросами обучения иностранному языку занимаются практически во всех странах мира. Огромное количество ученых и педагогов стремятся создать конкретные системы обучения, способные обеспечить каждому учащемуся успешное овладение иностранным языком.

Особое внимание уделяется обучению устной речи. В нашей стране в последние годы был опубликован ряд работ, посвященных этой проблеме (З и м н я я И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.— М., 1985; Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В. А. Бухбиндера.— Киев, 1980; П а с с о в Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.— М.,-1985 и др.). Однако трудностей, стоящих на пути создания конкретных методов эффективного обучения устной речи, все еще много. Часть из них связана с общими условиями обучения в современном обществе. Так, сама массовость обучения, предполагающая использование групповых способов педагогической работы, создает трудности, которым современная методика обучения иностранным языкам ничего реального противопоставить не может. Еще не разработаны методы, позволяющие учитывать индивидуальные особенности обучаемых в группе. Пока что методы преподавания разрабатываются в расчете на некоего усредненного учащегося, и преподавателю при отклонении в ту или иную сторону от этой усредненной модели приходится, в лучшем случае, уповать на свою интуицию. При групповом обучении трудно установить с каждым учащимся так называемую обратную связь, позволяющую получать текущую информацию о том, как члены группы усваивают материал. Программированное обучение, которое, казалось, должно было снять эту трудность, не оправдало первоначальных надежд, так как породило другие, подчас более серьезные проблемы.

Можно указать, однако, и на такие причины низкой эффективности обучения, в частности обучения устной иностранной речи, которые определяются самой спецификой этого процесса. Причин этих достаточно много, остановимся лишь на одной, на наш взгляд, наиболее серьезной из них, непосредственно обуславливающей низкую эффективность обучения именно устной иностранной речи.

Суть ее заключается в следующем. Методика обучения иностранным языкам традиционно формировалась с опорой на лингвистику. Сам по себе этот факт вполне естествен. Для того чтобы научиться говорить на каком-либо языке, необходимо в первую очередь овладеть его системой. Поскольку система языка является объектом изучения лингвистики, при построении конкретных методов обучения системе изучаемого языка необходимо использовать данные лингвистики. Оказывается тем не менее, что методы обучения иностранным языкам не обеспечивают желаемого эффекта, если при их разработке используются только данные лингвистики. Дело в том, что окончательной целью обучения языку является вовсе не овладение его системой, а овладение речью, речевыми действиями на данном языке. Ведь человек изучает иностранный язык, чтобы научиться говорить, писать, понимать, что ему говорят или что он читает на этом языке.

Современная методика обучения иностранным языкам, разумеется, учитывает указанную выше специфику этого процесса¹. Она пользуется не только сведениями о системе языка, но и информацией о том, как язык функционирует в качестве средства общения, каково место речевой активности в поведении человека, что заставляет человека вступать в общение и т. д. Иными словами, современная методика опирается и на данные психологии. Однако при разработке конкретных систем обучения четко и последовательно такой подход не реализуется. В практической работе все еще преобладают лингвистически ориентированные подходы. Можно поэтому сказать, что использование данных психологии при построении конкретных систем обучения иностранным языкам, и в частности систем обучения устной иностранной речи, все еще остается проблемой, ожидающей своего решения.

Цель автора предлагаемой работы состояла в том, чтобы в определенной степени восполнить этот пробел. Процесс обучения устной иностранной речи описывается в данном пособии с учетом его психологических закономерностей. Остановимся на сущности предлагаемого подхода. Можно выделить два основных направления использования психологических данных в построении методики обучения устной иностранной речи: первое — изучение психических процессов (восприятия, памяти и др.), составляющих психологическую структуру овладения языком, и второе — изучение закономерностей речевой активности в целостных актах поведения человека. Эти направления взаимосвязаны и одинаково важны. Тем не менее приоритет следует отдать тем данным, которые вносят ясность в закономерности развития речевой активности как средства общения. И это понятно. В контек-

¹ См., например: Б и м И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. — М., 1977.

сте общения устную речь невозможно рассматривать как сумму психических процессов, она приобретает смысл лишь как нечто целостное, имеющее собственное место и назначение в актах человеческого поведения. Подобный подход позволяет определить на рациональной основе целевой объект обучения — речевую активность на иностранном языке — и, как следствие, делает возможной постановку проблемы разработки эффективных методов обучения.

Предлагаемый подход, кроме того, позволяет избежать некоторых недостатков, типичных для традиционных методических систем. Суть главного из них в следующем. Как известно, в целенаправленном учебном процессе обучать устной речевой активности сразу в ее естественном состоянии (т. е. так, как она используется в целях общения) не представляется возможным. Поэтому речь обычно расчленяют на единицы более низкого уровня. Методика рекомендует, как правило, начинать обучение иностранному языку с уровня фонетических единиц, с освоения грамматической и лексической подсистем, с тем чтобы в дальнейшем перейти к единицам более высокого уровня (фразам, высказываниям). Здесь и проявляется недостаток, свойственный традиционным методическим системам. Дело в том, что процесс укрупнения ранее расчлененного материала чаще всего не доводится до конца. Происходит это потому, что в данных системах учитываются лишь лингвистические уровни изучаемого языкового материала. Иными словами, упускается из виду то, что расчленение речевой активности с целью обучения начинается с того уровня, на котором языковой материал выполняет функцию общения, т. е. с уровня поведения, и что последующее укрупнение его в процессе обучения также должно подняться до уровня поведения.

Процесс обучения устной иностранной речи можно считать доведенным до логического конца только при появлении у обучаемого способности пользоваться обрабатываемым языковым материалом в естественных актах общения. Исходя из этого, описываемая в книге система обучения содержит три этапа. Кроме обычных для систем подобного рода двух этапов обучения (подразумевающих работу на уровне предречевых и речевых упражнений), данная система включает еще один, третий этап, на котором создаваемые в учебной обстановке естественные ситуации общения обеспечивают включенность обрабатываемого иноязычного материала в акты реального общения.

Прикладная направленность книги во многом определена требованием «Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» усовершенствовать формы, методы и средства обучения, а также значительно улучшить подготовку учительских кадров (в частности, требование поднять уровень психолого-педагогической подготовки учителей, уровень их профессионального мастерства). Содержание книги, как надеется

автор, будет способствовать подготовке преподавателей, в совершенстве владеющих не только самим иностранным языком, но и методами обучения ему.

Необходимо отметить, что все основные положения раскрываются здесь на фоне закономерностей, свойственных процессу овладения устной иностранной речью в вузе. Студенты, для которых главным образом и предназначается данное пособие, смогут в связи с этим, читая его, опираться на собственный опыт овладения устной иностранной речью. Тем самым им представляется возможность вникать во все детали описываемых методов обучения и приходиться в этом отношении к определенным выводам. Построение книги на материале обучения устной иностранной речи в вузе представляется нам тем более важным, что время, отводимое школьной практике, весьма незначительно и единственный опыт овладения устной речью, которым студенты обладают, это их собственный опыт.

Такой подход обладает еще одной положительной чертой. Ввиду того что при чтении книги студент имеет возможность определять свое отношение к тем или иным положениям применительно к собственному опыту, ее материал создает основу для самостоятельного, творческого осмысления проблем овладения устной иностранной речью в учебном процессе. А это находится в полном соответствии с Постановлением Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использованию специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве» и, в частности, с той его частью, где говорится о необходимости значительно повысить роль самостоятельной работы студентов, а также развивать научно-исследовательскую работу студентов как обязательный элемент подготовки специалистов.

В заключение отметим следующее. Несмотря на то что в книге используется тот минимум психологических сведений, без которых обойтись нельзя, они занимают достаточно много места. Ввиду того что пособие адресовано главным образом студентам, сведения из психологии максимально упрощены, но не настолько, чтобы потерять научную значимость. Из этих же соображений теоретические положения заданы в нем не в форме полемики с существующими в литературе взглядами, а по мере возможности в виде внутренне непротиворечивой схемы. Это позволяет свести количество ссылок в книге до минимума. Желающие же ознакомиться с излагаемыми положениями в более сложном теоретическом контексте могут обратиться к ранее опубликованным работам автора¹.

¹ Мы имеем в виду прежде всего книгу «Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке» (Тбилиси, 1984), в которой в отличие от данной работы представлена универсальная модель обучения устной иностранной речи в учебной и неучебной ситуациях и во всех возрастных периодах, начиная с раннего детства. В ней теоретическое обоснование данного процесса носит более всесторонний характер.

В книге использован принцип повторов, особенно когда данные исходят из психологии. При этом каждый новый повтор тех или иных тезисов представлен в новом контексте и, следовательно, служит их раскрытию на более высоком уровне. Как полагает автор, такой стиль подачи материала облегчит восприятие содержания книги. С этой же целью каждый параграф заканчивается кратким изложением его основных положений. Часто автор предлагает вниманию читателей и некоторые оригинальные разработки материалов, апробированные им в процессе обучения устной иностранной речи в специальном вузе. Это, в основном, материалы, демонстрирующие возможность усиления мотивационной основы учебной деятельности обучаемых, а также материалы, способствующие созданию в учебной обстановке (как непосредственно на занятиях, так и на экзаменах) естественных ситуаций общения. Необходимый эффект при этом достигается путем введения в процесс обучения содержаний, соответствующих кругу интересов обучаемых.

Отметим также, что книга затрагивает целый ряд проблем, которые традиционно в литературе почему-то не рассматриваются. Каждой из них посвящен отдельный параграф, большинство из которых автор объединил в последней главе второго раздела книги. Ввиду того что эти проблемы касаются различных областей процесса обучения устной иностранной речи (нет, скажем, прямой связи между использованием интенсивных методов обучения в вузе и оценкой достигнутых результатов), параграфы данной главы не объединены общим содержанием. Однако автор сознательно пошел на это, так как ввиду малой разработанности данных проблем не было оснований выделять их обсуждение в отдельные главы.

Заметим также, что название книги фактически шире, чем та проблема, которой она в действительности посвящена. Дело в том, что главное внимание в ней уделяется говорению на иностранном языке, слушание же затрагивается лишь в общих чертах. Рассматриваемый учебный материал берется в основном из учебников английского, французского и немецкого языков для I и II курсов специальных факультетов вузов.

ГЛАВА I. РЕЧЬ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. О природе человеческого поведения

Активность, как известно, это сущность жизни любого организма, и в том числе человека. Все, что делает человек, есть проявление активности в той или иной форме. Одной из ее форм является речь. Но если это так, то для понимания смысла речевой активности необходимо выяснить, какова вообще основа активности человека, каков ее конкретный механизм.

Для того чтобы ответить на этот вопрос, нужно учесть тот факт, что активность осуществляется всегда в определенной среде. Среда эта не нейтральна; человек находится в жизненно необходимой связи со своим окружением. Наиболее благоприятна эта связь в тех случаях, когда человек и среда находятся в состоянии равновесия. Сущность активности человека, если упростить ситуацию, в том и заключается, что он постоянно стремится к тому, чтобы достигнуть такого состояния равновесия.

Когда равновесие между внутренним состоянием организма и условиями внешней среды нарушается, человек испытывает некую нужду, недостаток, т. е. то, что в психологии называется потребностью. Условия, в которых человек испытывает потребность в чем-то, это условия, в которых он не может остаться в состоянии покоя. Потребность заставляет человека предпринимать активные действия, направленные на восстановление нарушенного равновесия, т. е. на ее удовлетворение. Человек не прекращает своей активности, пока данная потребность не будет удовлетворена. Активность, однако, не прекращается и в этом случае, так как в живом организме достижение равновесия в одном отношении осуществляется на фоне нарушения равновесия в каком-то другом, т. е. на фоне возникновения какой-то новой потребности.

Для выяснения механизма активности необходимо уточнить, в каких именно условиях потребность приобретает роль ее побудителя. Дело в том, что одного нарушения равновесия недостаточно для развития активности. При нарушенном равновесии активность, направленная на его восстановление, разворачивается только в том случае, когда внешняя среда содержит в себе возможность удовлетворения возникшей потребности. Если, например, человек ощутил чувство голода во время чтения лекции, это вовсе не значит, что он прямо здесь же, на лекции, начнет есть. Дело не в том, что в условиях лекции, как правило, нет

пищи. Даже если пища есть (скажем, завтрак в портфеле), лектор не сделает этого по той причине, что на лекции не принято есть. В данной ситуации нарушение равновесия налицо, но потребность не стимулирует соответствующей активности, так как внешняя среда не содержит условий для ее удовлетворения. Активность, однако, начнет разворачиваться, когда лекция кончится и лектор, испытывающий голод, пойдет, предположим, в буфет. Произойдет это в силу того, что во внешней среде появились все условия, необходимые для удовлетворения потребности.

Рассмотрим теперь, каким образом при возникновении данной потребности и при соответствующих условиях среды индивид осуществляет целенаправленную активность. Любая активность, какой бы периферийной она ни была (скажем, движение пальцев ног), совершается индивидом как целостным существом. Разумеется, реализуется конкретная активность соответствующим ей органом, но этот отдельный орган действует не сам по себе, а в составе активности всего индивида как единого целого. Это обстоятельство играет решающую роль для тех условий развития активности, о которых мы говорили выше. Когда условия внешней среды способны удовлетворить возникшую потребность, все существо человека как бы настраивается на то, чтобы осуществить определенную активность. Этот настрой носит название установки. Установка как раз и формируется в индивиде, когда встречаются, с одной стороны, возникшая потребность, с другой — условия среды, в которых она может быть удовлетворена. Именно установка определяет, какие конкретные действия будут включены в поведение человека для удовлетворения его потребности. В состоянии готовности индивида развивать определенное поведение (т. е. в установке) отражаются и его потребность, и условия среды, способные ее удовлетворить¹.

Итак, если суммировать сказанное выше о механизме активности, он заключается в следующем. В человеке время от времени возникает та или иная потребность (результат нарушенного равновесия между условиями его внутренней и внешней среды). В момент, когда потребность встречается в среде условия для своего удовлетворения, возникает установка, т. е. состояние готовности развивать акты поведения, направленные на удовлетворение данной потребности. Механизм поведения предстает, во-первых, с точки зрения зарождения актов поведения, во-вторых, с точки зрения цели, с которой они совершаются.

Функциональную характеристику активности человека следует теперь дополнить описанием ее структуры. Наиболее крупная и относительно самостоятельная структурная единица активности человека — это сам акт поведения. Его основная цель, как мы

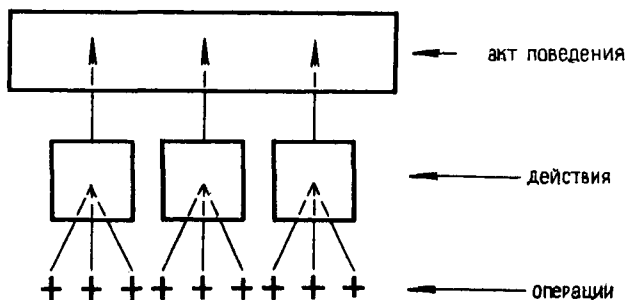
¹ Создателем психологической теории установки является советский психолог Д. Н. Узнадзе (1886—1950). Основные его работы в переводе на русский язык опубликованы в сборнике «Психологические исследования» (М., 1966).

только что выяснили, это удовлетворение той или иной потребности. Поведение протекает в среде, условия которой достаточно разнообразны и, что главное, постоянно меняются. Поведенческий акт, следовательно, должен обладать весьма гибкой структурой. Каждый такой акт состоит из действий, состав которых определяется общей целью поведения и условиями среды, в которых оно осуществляется. В зависимости от условий среды может меняться и состав действий в акте поведения. Какие из них войдут в данной ситуации в состав поведения — регулируется установкой. Ведь именно в ней находят отражение и потребность индивида, и условия среды, в которых она удовлетворяется.

Для иллюстрации сказанного разберем условия какого-либо простейшего акта поведения. Предположим, человеку захотелось пить. Если стакан с водой перед ним на столе, то он возьмет стакан и выпьет воду, т. е. выполнит акт поведения с простейшим составом действий. Однако если воды поблизости нет, то, чтобы утолить жажду, ему нужно будет пойти на кухню. Если в той же ситуации у индивида появится потребность выпить не воду, а стакан кофе, состав действий в его поведении определится уже в соответствии с этим.

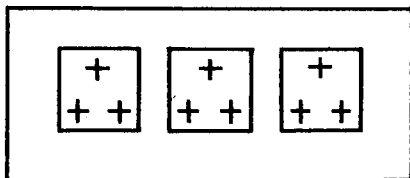
Действия, в свою очередь, также имеют структуру и состоят из операций. Так, действие надевания рубашки состоит из операций продевания рук в рукава и застегивания пуговиц. Подобно тому как действия приобретают определенное значение в составе конкретного акта поведения, отдельные операции обладают тем или иным значением только в конкретном действии. Например, удар молотком имеет совершенно разные значения в действии человека, забивающего гвозди, и в действии аукциониста. Иными словами, и действие в составе поведения, и операция в составе действия играют подчиненную роль, а их функции определяются целью данного поведения¹.

Схематически структуру поведения можно изобразить следующим образом:



¹ Более подробно о взаимоотношениях акта поведения, действия и операции см. в кн.: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М., 1972.

Действия из акта поведения и операции из действия выделены в схеме условно (для иллюстрации того, что они имеют подчиненный характер). Если же «собрать» эту схему, приблизив ее к реальности, она примет следующий вид:



Действительно, когда человек осуществляет акт поведения, это, конечно же, означает, что он выполняет и входящие в него действия, и операции, составляющие эти действия.

Теперь, когда ясно, каковы структурные особенности акта поведения, можно подробнее ответить на вопрос, каким образом установке удастся регулировать состав действий в акте поведения индивида так, что он с успехом достигает своей цели в постоянно меняющейся среде. Дело в том, что теми или иными действиями человек овладевает в повторяющихся, идентичных условиях жизнедеятельности. Например, действием приема пищи он овладевает в условиях, при которых он сам голоден (т. е. ощущает потребность в пище), а среда содержит возможность удовлетворения его голода. В постоянно повторяющихся и идентичных условиях установка фиксируется, т. е. возникает все с большей легкостью. В этих условиях постепенно достигает уровня автоматизации то действие, посредством которого индивид в соответствующем акте поведения достигает своей цели (удовлетворяет потребность). Процесс фиксации установки, таким образом, оказывается связанным с автоматизацией действия. Это означает, что когда фиксированная установка активизируется, то в осуществляемый на ее основе акт поведения включаются именно те действия, которые ранее в процессе фиксации установки способствовали успешному завершению актов поведения.

Фиксированная установка, таким образом, отражает в себе не только потребность индивида и условия среды, способные ее удовлетворить, но и действия, которые приведут данный акт поведения к успешному завершению. Этим и объясняется то, что в повторяющихся и привычных ситуациях индивид успешно развивает установочное поведение даже тогда, когда условия ситуации в какой-то степени изменяются. Ведь даже в этих, несколько изменившихся условиях срабатывает фиксированная установка, которая вовлекает в акт поведения именно те действия, которые приведут его к успешному завершению.

Процесс обучения любой системе практических действий также представляет собой выработку определенных фиксированных установок. Поскольку установка актуализируется (т. е. порождает соответствующее ей поведение) лишь в тех условиях, в которых

она фиксировалась, важно в процессе обучения тем или иным действиям не отрывать их от ситуации практического применения. Если же в процессе обучения этот отрыв на каком-то этапе неизбежен, важно принять меры к тому, чтобы позднее данные действия оказались максимально приближенными к условиям их практического применения. Все сказанное имеет непосредственное отношение к обучению устной иностранной речи.

Описывая механизм активности человека, мы имели в виду поведение, которое осуществляется в привычных, часто повторяющихся ситуациях. Это, однако, не единственный вид поведения человека. Довольно часто возникают ситуации, условия которых оказываются для него настолько новыми, что он уже не может обойтись лишь своим прошлым опытом и вынужден изыскивать какие-то другие возможности.

Средства, к которым прибегает человек при решении новых задач, это его интеллектуальные возможности. Механизм их включения в акты поведения описывается в психологии (во всяком случае, в психологии установки) следующим образом. В ходе установочного поведения индивид время от времени наталкивается на какое-то препятствие: он обнаруживает, например, неадекватность своих действий текущей ситуации. В этот момент он поневоле приостанавливает свое поведение с целью разобраться, в чем причина неудачи. Такая задержка совершается в форме так называемого акта объективации, т. е. превращения того, что помешало успешному развитию установочного поведения, в объект мыслительной активности¹. Если в результате акта объективации и соответствующей мыслительной активности удастся устранить препятствие и направить поведение по пути, адекватному ситуации, поведение опять переходит в установочный план. Иногда этого удается достигнуть простой концентрацией внимания. Скажем, если выключатель, который был расположен справа от двери, перенесен влево, то рука поначалу будет невольно тянуться вправо. Однако достаточно небольшой концентрации внимания, и в действие индивида вносится поправка.

Новые или изменившиеся условия могут потребовать и более значительных мыслительных усилий. Скажем, если преподаватель, который в какой-либо стандартной ситуации прибегал к определенной воспитательной мере, вдруг обнаружит, что в новой группе она не срабатывает, просто концентрацией внимания ему не обойтись. Он должен будет прибегнуть к достаточно серьезной мыслительной активности, чтобы проанализировать создавшуюся ситуацию и найти более эффективную меру воздействия.

В описанных случаях, в результате более или менее сложной мыслительной активности, человек овладевает тем, чем он раньше не владел, т. е. научается чему-то. Этот путь овладения новым

¹ См. Мухоморов Д. П. Цит. соч.

опытом специфичен для человека. Его поведение представляет собой активность, в которой постоянно происходит переход из установочного плана в план объективации и обратно. Такая гибкая природа поведения обеспечивает успех во взаимоотношениях человека с природой и социальной средой. До тех пор пока человек действует в привычных для себя ситуациях, поведение протекает в установочном плане. Когда же условия ситуации меняются настолько, что человек с ними не справляется, его поведение объективируется, с тем чтобы, преодолев на его пути препятствия, вновь перейти в установочный план. И так до бесконечности.

Такова общая схема. В действительности поведение даже в простейших ситуациях имеет более сложный характер. Сложности связаны главным образом с моментом перехода из одного плана поведения в другой. Это прежде всего касается перехода от установочного поведения к объективации. Что же затрудняет такой переход? В первую очередь — естественная тенденция организма воспроизводить в постоянно меняющихся условиях среды активность, которая в прошлом опыте уже приводила к успешному результату. Конечно, такая тенденция является жизненной необходимостью. Иначе организм не смог бы эффективно использовать свой прошлый опыт даже в повторяющихся и простых ситуациях. Но, как и во всем остальном, медаль и здесь имеет оборотную сторону.

Когда индивид развивает установочное поведение, он воспринимает текущую ситуацию как сходную с прошлой на основе лишь каких-то отдельных их сторон. Все остальные аспекты текущей ситуации достраиваются согласно тому образу прошлой ситуации, который хранится в памяти. Например, когда дверь лифта раскрывается, мы смело входим в него, не проверяя на месте ли лифт. Или мы хлопаем по плечу близкого друга, когда подходим к нему сзади, не заглядывая ему предварительно в лицо. Мы снимаем с общей вешалки пальто и надеваем его, определяя, что оно наше по какому-то одному признаку (скажем, по цвету) и т. д. Однако при этом обнаруживается, что установочное поведение, которое только в таких условиях и может развиваться, в силу этой же особенности оказывается, выражаясь фигурально, слепым. Это проявляется в том, что часто те аспекты, на основе которых текущая ситуация воспринимается как сходная с прошлой, оказываются второстепенными, несущественными. Восстановление текущей ситуации по образу прошлой вполне может и не соответствовать реальности. Поэтому установочное поведение успешно только в том случае, когда соответствие налицо. Когда же его нет, индивида ожидает большая или меньшая неудача: он может хлопнуть по плечу незнакомого человека, надеть чужое пальто и т. д.

Чаще всего несоответствие начавшегося поведения условиям текущей ситуации приводит к его объективации и коррекции.

Однако уже в описанных случаях, несмотря на их относительную элементарность, не так очевидно, почему все-таки установочное поведение переходит в план объективации. Этот переход сам по себе не происходит: для того чтобы он совершился, индивид должен натолкнуться на препятствие (скажем, обнаружить в кармане предметы, ему не принадлежащие, и т. п.). Но настоящие сложности начинаются тогда, когда в ситуации нет явного препятствия, указывающего на ошибочность поведения. Опишем такую ситуацию.

Допустим, человек по той или иной причине оказался в новой для себя социальной среде. В таких случаях чаще всего он не только переносит в новую среду выработанные ранее нормы поведения, но и упорно следует им, даже если они совсем не приемлемы для представителей новой социальной группы. При чем особую роль здесь играют не те различия, которые он замечает, а те, о которых он и не подозревает (например, манера смеяться, жестиковать и пр.). Казалось бы, что может быть проще: раз все люди вокруг ведут себя иначе, следовало бы объективировать различие. Однако общеизвестно, что человек, попавший в такие условия, как правило, не способен объективировать именно частности этих различий. И это несмотря на то, что его поведение явно вызывает отрицательную реакцию в новой среде.

Нас проблема перехода установочного поведения в план объективации интересует в первую очередь с точки зрения учебной ситуации, которая возникает при овладении устной иностранной речью. Ведь в этом процессе много трудностей возникает именно потому, что обучаемый не способен объективировать ошибочное употребление элементов изучаемого языка. Более подробно обо всем этом мы будем говорить во II разделе книги (глава II, § 2). Здесь подчеркнем только, что ошибочная активность сама по себе чаще всего не объективируется — с этой целью необходимо принимать специальные меры.

Сложен в процессе обучения и обратный переход — из плана объективации в установочный план. Ведь в учебном поведении, как говорилось выше, происходит отрыв учебного материала от условий, в которых он используется в реальных актах поведения. Особенно часто эта проблема возникает, когда учебный материал в составе каких-то сложных действий доводится до уровня автоматизированного владения. Ввиду сложности действий изучать их непосредственно в той активности, в которой они выполняют свою естественную функцию, невозможно. Поэтому их выделяют из естественной для них формы активности и превращают в объект учебного поведения. Обучение устной иностранной речи — яркий и в то же время близкий для нас пример. Чтобы научиться говорить на иностранном языке, необходимо овладеть определенным объемом речевых действий на уровне автоматизма. Однако в условиях учебного процесса непосредственно в актах общения

сделать это невозможно. Поэтому в целях обучения необходимо сначала выделить речевые действия из форм поведения, в которых они выполняют свойственную им функцию общения; затем из них, в свою очередь, выделить составляющие их элементы фонетической, грамматической и лексической подсистем языка. В этой форме и происходит первичная подача языкового материала. И от того, насколько адекватной будет его объективация, зависит успешность дальнейшего доведения этого материала до уровня автоматизированного владения. Именно здесь, т. е. в учебном процессе, происходит отрыв подаваемого языкового материала от естественных ситуаций, в которых он выполняет функцию общения. Этот отрыв может значительно углубиться, если в целях лучшей автоматизации речевых действий увлечься этим процессом и не пытаться создавать время от времени условия для их переноса в естественные ситуации общения. Такого рода отрыв в отдельных случаях может привести к серьезным последствиям. В частности, может оказаться, что хорошо автоматизированную систему речевых действий уже не удастся вывести на уровень общения, если это систематически не делалось непосредственно в процессе самой автоматизации.

Подведем итог сказанному в данном параграфе. Его можно выразить в следующих основных положениях:

1. Активность — это форма существования человека. В его взаимоотношениях со средой происходит постоянное нарушение равновесия. В соответствии с этим в индивиде возникают потребности, которые переживаются им как нужда, недостаток в чем-то.

2. Когда потребность встречается в среде условия, в которых она может быть удовлетворена, в индивиде возникает установка, т. е. определенный настрой, состояние готовности осуществлять поведение, направленное на удовлетворение действующей в нем потребности.

3. Порождаемое таким путем установочное поведение развивается без активного вмешательства сознания, так как действия, составляющие акт поведения, представляют собой автоматизированные единицы активности, которыми индивид овладел в своем прошлом опыте.

4. В установочном плане поведение развивается до тех пор, пока его успешному осуществлению ничто не препятствует. Когда же возникает какое-либо препятствие, поведение переходит в план объективации и индивид превращает данное препятствие в объект своей мыслительной активности, целью которой является его устранение. После того как это препятствие устранено, поведение вновь развивается в установочном плане.

5. Переход поведения из одного плана в другой в таких сложных видах активности, какой является учебная активность, сам по себе происходит редко. Чтобы это произошло, необходимо принимать специальные меры.

§ 2. Устная речевая активность как объект обучения

Как определяется объект обучения, когда целью является овладение иностранным языком, — далеко не праздный вопрос. И дело здесь, конечно, не в том, что неизвестно, чему обучать. Можно не сомневаться, что каждый человек (даже не имеющие прямого отношения к делу) более или менее правильно ответит на вопрос, почему люди изучают иностранные языки. Он, по-видимому, скажет, что языки изучают, чтобы разговаривать с иностранцами, читать книги в оригинале или нечто подобное. Действительно, всем известно, что окончательной целью обучения иностранному языку является овладение устной или письменной речью на этом языке. Однако, когда дело доходит до определения того, чему конкретно обучать в том или ином случае, полной ясности, к сожалению, нет. В особенности это касается устной речи.

Остановимся прежде всего на трудностях, возникающих в связи с определением учебных единиц на уровне собственно языкового материала. Предметом спора здесь чаще всего оказываются не столько критерии, на основе которых эти единицы выделяются из системы языка, сколько определение их оптимального состава (общий объем при данной цели, дозировка, последовательность подачи и пр.). Иначе говоря, трудности возникают не столько потому, что не ясны сами лингвистические основы проблемы, сколько потому, что нет четкого согласования данных лингвистики с конкретной целью обучения. Следовательно, устранение их при правильной постановке вопроса не должно составить труда.

Намного более принципиальный характер носят неясности, связанные с определением единиц речевой активности. В результате, в практических руководствах по обучению устной иностранной речи место реальных единиц устной речевой активности нередко занимают их более или менее упрощенные заменители. Однако, чтобы наши рассуждения не были голословными, попытаемся дать общее определение речевой активности человека, выявить ее место и роль в поведении человека.

Человек, как известно, существо социальное. Это означает, что существовать и развиваться в человеческом обществе можно лишь в процессе постоянного взаимодействия, общения с другими его членами. И мы не откроем секрета, если скажем, что доминирующим средством общения у людей является язык.

Функция общения реализуется через речевую активность. Поэтому, чтобы определить роль и место речевой активности в человеческом поведении, необходимо выяснить, как вписываются в него акты речевого общения. Отметим прежде всего, что речевое общение с членами собственной социальной группы является непременным условием осуществления любого поведения человека. Только таким путем оказывается возможным удовлет-

ворение его потребностей, возникающих в процессе жизнедеятельности.

Механизм включения речевой активности в поведение человека можно описать так: установка, возникшая в результате «встречи» потребности с условиями, необходимыми для ее удовлетворения, включает в его поведение необходимые действия. Всякий раз, когда для удовлетворения потребности индивиду нужно вступить во взаимодействие с другими членами группы, в его поведение включаются речевые действия. Само собой разумеется, что включение речевых действий в поведение характеризуется определенной спецификой. Она заключается в том, что член социальной среды, с которым индивид вступает в контакт, выступает для него в роли слушающего. Именно наличие слушающего создает ситуацию, которую можно квалифицировать как речевую. В такой ситуации обязательно присутствует коммуникативная пара «говорящий — слушающий».

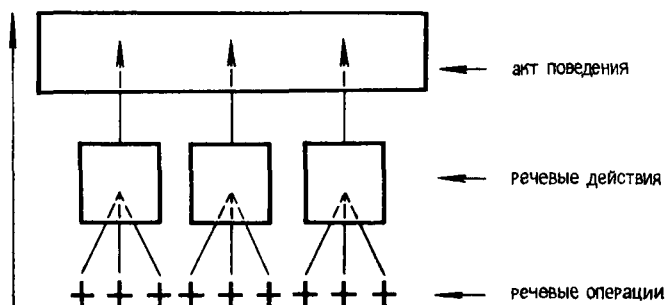
Итак, наличие слушающего определяет специфику включения речевых действий в поведение. Как выяснится в дальнейшем, слушающий определяет и то, в форме какого языка эти речевые действия будут обращены к нему, если говорящий осуществляет свое поведение в двуязычной среде. Эта специфика должна учитываться в процессе обучения устной иностранной речи. Однако прежде поясним, каким образом такая постановка вопроса способствует более четкому определению объекта обучения. Ведь нас сейчас интересует именно эта проблема.

Та реальность, об усвоении которой мы все время говорили, — это устная речевая активность на иностранном языке. Общий механизм включения речевой активности в поведение нами выяснен, и нет оснований считать, что речевая активность на иностранном языке включается в поведение как-либо иначе. Когда человек овладевает устной иностранной речью, он фактически научается тому, как в соответствующей ситуации включать в свое поведение речевые действия на иностранном языке. Поэтому следует специально подчеркнуть, что объектом обучения в данном случае является определенного рода активность. Это означает, что, научаясь устной иностранной речи, человек не просто овладевает ее структурными особенностями (скажем, правилами построения речевых действий на данном языке). Он овладевает способностью включать в свое поведение речевые действия на иностранном языке всякий раз, когда это необходимо для удовлетворения соответствующей потребности.

Такая особенность объекта обучения имеет решающее значение для организации процесса овладения устной иностранной речью. Становится ясным, что довести этот процесс до логического конца можно, лишь создав обучаемому такие условия, в которых он научится в естественных актах общения использовать речевые действия на иностранном языке.

Из того, что мы уже знаем о структуре акта поведения чело-

века, следует, что речевые действия, подобно любым другим действиям, состоят из операций. Усвоение структур речевой активности можно представить, таким образом, в виде последовательного овладения сначала речевыми операциями, затем их сочетаниями в речевых действиях и, наконец, сочетаниями речевых действий в чистом виде или с другими, неречевыми действиями в целостных актах поведения. Эта последовательность этапов обучения устной иностранной речи, если изобразить ее схематически, будет выглядеть так же, как и представленная в предыдущем параграфе структура акта поведения:



Стрелка сбоку показывает, в какой последовательности эти этапы следуют друг за другом.

Если вместо терминов, обозначающих структурные единицы поведения, поставить соответствующие лингвистические термины, то на месте речевых операций окажутся единицы фонетической, грамматической и лексической подсистем языка (а также их сочетания внутри каждой подсистемы), а на месте речевых действий — единицы текста (высказывания, фразы и пр.). Соответственно структура речевой активности в процессе обучения устной иностранной речи предстанет в виде последовательности единиц языковой системы разных уровней. Работа над ними и приводит к автоматизированному владению речевыми действиями, что, в свою очередь, создает условия для их целенаправленного использования в актах реального общения.

Поскольку в основе описываемой в книге системы обучения лежит именно эта схема, мы не будем пока вдаваться в подробности. Попытаемся лишь вкратце суммировать сказанное в данном параграфе:

1. Язык как средство общения функционирует через речевую активность, которая в форме речевых действий включается в акты поведения, когда индивиду для удовлетворения своей потребности необходимо вступить в контакт с другими членами данной среды. Специфика ситуации, в которой индивид (говорящий) включает в акты своего поведения речевые действия, заключается в том, что в ней находится адресат этих действий — слушающий.

2. Обучить кого-либо устной иностранной речи означает научить его включать при надобности в акты своего поведения речевые действия на иностранном языке (в тех случаях, когда слушающий воспринимается им как носитель данного языка).

3. Обучение должно обеспечивать автоматизированное владение системой речевых действий на иностранном языке, так как это является основой для воссоздания в учебном процессе реальной обстановки осуществления актов общения на иностранном языке.

§ 3. Особенности устной формы речевой активности в двуязычной среде

Механизм функционирования речевой активности, описанный нами в предыдущем параграфе, имеет в виду одноязычную среду. Во всяком случае, в этом описании не видно, как регулируется включение в акты поведения речевых действий, когда человек владеет двумя языками и окружающая его социальная среда тоже двуязычна. Однако для практики обучения устной иностранной речи знание этих закономерностей имеет важное значение. Ведь начиная с момента, когда обучаемому удалось совершить первый акт общения на иностранном языке, возникают условия двуязычия, и он сам превращается в двуязычного. С этой целью прежде всего необходимо установить специфику включения в поведение устной активности, в отличие от письменной.

Любое проявление речевой активности предполагает участие двух сторон: так называемого отправителя акта речи и его получателя. Для устной активности отправитель акта речи — говорящий, получатель — слушающий. Соответственно в письменной речи таковыми являются пишущий и читающий. С этой точки зрения устную речь отличает от письменной связь отправителя и получателя во времени и пространстве.

Когда речевая активность имеет устную форму, связь между говорящим и слушающим осуществляется в едином отрезке времени и пространства. Это предопределено физическими свойствами звукового языка. Производимые говорящим звуки могут быть услышаны, во-первых, только в момент их произнесения, так как звуковые колебания затухают достаточно быстро, во-вторых, на незначительном расстоянии, так как мощность их ограничена голосовыми возможностями человека.

Совершенно иные отношения устанавливаются в исторически более поздней, письменной форме речевой активности. Пишущий и читающий разделены во времени и пространстве порой весьма значительно. Письменная речь возникла, чтобы продлить во времени существование высказанной информации и передать ее на большие расстояния, чем на это способна устная речь.

Сравнение с письменной речью позволяет нам более четко оттенить специфику устной речи. Суть ее в том, что речь говорящего всегда кому-то адресована и замкнута в некотором фик-

сированном временном и пространственном отрезке. Такую ситуацию можно назвать речевой, а наличие в ней слушающего является важным фактором, регулирующим речевую активность людей как в одноязычной, так и в двуязычной среде.

Двуязычие представляет собой ситуацию, в которой конкурируют системы речевых действий на двух языках. В такой ситуации очень важно выяснить, чем обусловлено включение в акт поведения речевых действий именно на данном языке. Можно с уверенностью сказать, что в двуязычной среде включение в поведение индивида речевых действий на одном из языков определяется тем, носителем какого из двух языков воспринимает говорящий слушающего. Наряду с другими обстоятельствами ситуации слушающий определяет возможность удовлетворения потребности говорящего, лежащей в основе его поведения. Признаки слушающего вместе с другими признаками ситуации отражаются в установке, определяющей состав действий в структуре развертывающегося поведения.

Важно учесть, что с возникновением у двуязычного индивида установки на тот или иной язык он претерпевает некоторое целостное преобразование. Все его поведение, все его действия как бы приобретают окраску данного языка. Это можно объяснить тем, что в установочном акте поведения все входящие в него действия (речевые и неречевые) развиваются как единое, неделимое целое. И когда различный языковой опыт двуязычного индивида реализуется в актах его поведения, различие в речевых действиях накладывает отпечаток и на входящие в него неречевые действия. А это значит, что у двуязычного индивида, развивающего свое поведение в двуязычном обществе, установка поведения придает ему в целом еще и окраску одного из языков, действующих в этом обществе как средство общения.

Сущность регулирования установкой речевой активности двуязычного индивида станет ясной, если вспомнить свойство установки строго ограничивать набор реализуемых в поведении действий. Это значит, что речевые действия на одном языке, включаясь в акт поведения, выключают из сферы активности индивида речевые действия на другом языке. В связи с этим двуязычный индивид в этот момент становится как бы одноязычным и двуязычие на уровне общения можно представить как попеременное использование речевых действий то на одном языке, то на другом.

Описанные закономерности функционирования языка в двуязычной среде подразумевают так называемое координированное двуязычие, суть которого в том, что в сознании индивида, владеющего двумя языками, эти языки образуют автономные, не перекрещивающиеся друг с другом системы. При обучении устной иностранной речи эти закономерности нужно полностью учитывать, так как в этом процессе обучаемый становится двуязычным.

Сказанное в данном параграфе можно суммировать в следующих положениях:

1. Устная речь характеризуется тем, что отправитель акта речи, говорящий, находится в одном отрезке пространства и времени с его получателем, слушающим. В письменной речи пишущий и читающий удалены друг от друга во времени и в пространстве и порой весьма значительно.

2. Присутствие слушающего регулирует устную речевую активность в двуязычной среде: слушающий воспринимается говорящим как носитель какого-то одного языка. Это, отражаясь в установке, приводит к тому, что в поведение индивида включаются речевые действия на том языке, носителем которого он воспринимает слушающего.

3. Поскольку в установочном поведении все входящие в него действия (речевые и неречевые) представляют собой единое целое, установка придает данному поведению окраску того языка, на котором осуществляется общение. Это обуславливает то, что на время, когда двуязычный индивид говорит на одном из языков, он становится как бы одноязычным, что в свою очередь определяет возможность эффективного использования двух языков в качестве средства общения в одной среде.

4. Особенности функционирования двух языков в одной среде, главным образом феномен координированного двуязычия, должны в полной мере учитываться при обучении устной иностранной речи. С первых же успешных актов общения на иностранном языке обучаемый становится двуязычным, поэтому нужно стремиться, чтобы двуязычие у него было координированным, т. е. имело форму, способную обеспечить максимальную эффективность общения на двух языках.

ГЛАВА II. ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ

§ 1. Каким образом человек овладевает языком?

Каждый человек, если у него не повреждены органы речи или слуха, овладевает языком настолько, чтобы эффективно осуществлять общение в среде, в которой он родился и живет. Всеобщность этого факта может создать превратное впечатление, будто язык как система речевых действий, используемая с целью общения, не представляет собой объективных трудностей для усвоения. Между тем объективно язык является, возможно, самой сложной системой действий, которой человеку приходится овладевать на протяжении всей его жизни.

Чем же объяснить тогда, что ребенок с такой легкостью овладевает сложнейшими языковыми конструкциями и с такой непринужденностью использует их в общении с окружающими? Ведь уже в возрасте трех-четырёх лет он довольно бегло обсуждает интересующие его проблемы, используя достаточно сложные

грамматические конструкции и довольно богатый запас слов, иными словами, свободно соотносит всю сложнейшую гамму языковых форм с содержанием, которое постоянно меняется вслед за изменениями ситуации его поведения. Считать, что это не требует объяснения, было бы неверным, так как в других сферах развитие ребенка протекает с весьма заметными трудностями. Попробуйте, например, ребенку того же возраста подать пальто, когда он стоит к вам лицом. Простую задачу сориентироваться в пространстве, т. е. продеть правую руку в рукав, который в данном случае оказался слева, он, как правило, решить не в состоянии. Так же безуспешно пытается ребенок в этом возрасте разобраться в том, какой ботинок правый, а какой — левый. Этому никто не удивляется: ребенок всему научится в свое время. Однако не удивляются и тому поразительному факту, что, наряду с неспособностью решать довольно простые наглядно-практические задачи, ребенок, овладевая языком, решает сложнейшие по структуре задачи, связанные с абстрактным материалом.

Почему же все-таки каждый человек, появившись на свет, неотвратимо и без видимого труда овладевает языком? Объяснить это нужно для того, чтобы, основываясь на доступных явлениях, установить главные закономерности этого процесса и оценить, какие из них можно использовать при обучении иностранным языкам.

Прежде всего отметим, что ребенок овладевает языком той среды, в которой он родился, и в условиях, когда никто специально не старается научить его языку. Причем овладевает ребенок языком, не затрачивая на это специальных усилий.

Отметим также, что овладение языком представляет собой процесс, протекающий, в принципе, независимо от интеллектуального развития ребенка. Это выражается, во-первых, в том, что ребенок наиболее интенсивно овладевает языком именно в первые годы своей жизни, т. е. когда интеллект только начинает формироваться, во-вторых, в том, что языком овладевают (в том объеме, в каком это необходимо для общения) и те дети, у которых наблюдается задержка в развитии интеллекта.

Наконец, следует обратить внимание на специфику движущих сил процесса усвоения языка, т. е. на то, что в конечном счете заставляет ребенка овладеть языком. Можно было бы подумать, что ребенка побуждает к этому необходимость приспособиться к среде, необходимость сразу же после рождения вступить в интенсивное общение с окружающей средой. Но ведь известно, что ребенок, появившись на свет, сразу же становится объектом всяческой заботы со стороны взрослых, которая как раз и имеет целью обеспечить ему максимальный комфорт, максимальное удовлетворение его еще немногочисленных потребностей. Известно и то, что объем и характер этой заботы вовсе не зависят от речевого развития ребенка. Ему достаточно владеть весьма при-

митивной системой даже не языковых сигналов, чтобы сообщать окружающим о том, что его беспокоит.

Иными словами, речевое развитие нельзя приписывать ни действию интеллекта, ни необходимости приспособиться к среде. Что же тогда лежит в основе процесса овладения языком? Остается предположить, что, рождаясь на свет, ребенок, будучи человеческим существом, содержит в себе задатки всех тех возможностей, которыми он будет обладать в развитом состоянии. Но в таком случае напрашивается вывод, что ребенок рождается на свет с заданной способностью овладеть языком.

Это, однако, специфически человеческая способность. В отличие от способностей, имеющих чисто биологическую направленность, она не содержит в себе потенции самодвижения. Чтобы начался процесс ее реализации, ребенок должен попасть в специфическую ситуацию. Таковой является социальная среда. Она-то и содержит в себе условия, обеспечивающие запуск языковой способности. Этим условием являются окружающие ребенка люди, общающиеся с ним и между собой на языке данной среды. Под воздействием среды языковая способность переходит из состояния своего начального бездействия в активное состояние, что и обеспечивает овладение языком.

Подтверждается это довольно редкими случаями, когда ребенок по той или иной причине сразу после рождения оказывался изолированным от человеческого общества. В этих условиях у него, как и следовало ожидать, не формировалось ничего похожего на человеческий язык. Ведь там, где он находился, не было условия, которое могло бы запустить существующую в нем потенциально языковую способность, т. е. не было людей, общающихся с ним и между собой. С этой точки зрения не более чем мифом можно признать рассказ Геродота о том, как два младенца, которых египетский царь Псаметих I поселил в уединенной хижине (пастуху, который приносил им молоко, запрещено было произносить при них какие-либо слова), заговорили по-фригийски.

Здесь уместно указать на универсальный характер языковой способности — это способность овладевать языком вообще, а не тем или иным определенным языком. Решающим обстоятельством является то, каким окажется язык среды, в которой ребенок родился.

У этой проблемы есть еще один аспект, приближающий нас к практике обучения иностранным языкам. Дело в том, что языковая способность нейтральна не только по отношению к тому, каким будет язык, которым ребенок овладеет после рождения, но и к тому, каково будет их количество (в разумных пределах, конечно). Опыт показывает, что, когда в двуязычной (или даже трехязычной) среде в процессе общения с ребенком соблюдаются условия изоляции одного языка от другого, ребенок с одинаковым успехом овладевает двумя или даже тремя языками. Уже на этом

основании можно сделать определенные выводы относительно обучения иностранным языкам. В частности, можно сказать, что не существует отдельных способностей для овладения родным и иностранным языками. Однако перед тем как перейти к конкретному анализу отношений свойств языковой способности к процессу овладения иностранным языком, поговорим еще о вопросе возрастных особенностей ее развития.

Исследователями детской речи (У. Пенфилд, Э. Леннеберг и др.) давно установлено, что способность к изучению языка с возрастом идет на убыль. Наиболее эффективно она проявляется в первые годы жизни, затем, примерно к 10—12 годам, ее уровень несколько понижается (хотя в общем интенсивность все еще достаточно велика), наконец, в последующие годы жизни языковая способность постепенно, но неуклонно угасает. Связь интенсивности языковой способности с возрастом объясняется наличием в развитии индивида так называемых сензитивных периодов — более или менее узких возрастных интервалов, в течение которых развивающийся индивид особенно чувствителен к тем или иным воздействиям внешней среды. Природой в данном случае все «предусмотрено» до мелочей. Она наделила человека максимальной способностью овладеть языком в том возрасте, в котором общение с окружающей средой еще не является условием его существования. Как следствие, к тому времени, когда незнание языка может поставить жизнь человека (во всяком случае его жизнь как существа социального) под угрозу, он им уже владеет. К этому времени необходимость в выраженной языковой способности отпадает и сила ее значительно понижается.

Нам остается выяснить, что мы можем извлечь из всего вышесказанного применительно к процессу обучения иностранным языкам. Главное, что нас может заинтересовать, это охарактеризованные нами особенности языковой способности. Некоторые выводы нами уже сделаны: языковая способность по интенсивности ее зависит от возраста (чем старше человек, тем она слабее).

Известно, насколько легче, чем взрослые, овладевают иностранным языком дети. По этому поводу существуют и относительно систематизированные научные данные. На основе этих данных (исходящих, разумеется, из специфики языковой способности) считают, что именно возраст до 10—12 лет является самым благоприятным для овладения иностранным языком. И не случайно все методисты рекомендуют начинать обучение иностранному языку как можно в более раннем возрасте, называя возраст 10—12 лет «критическим периодом» (Э. Леннеберг, Дж. Хепворт и др.).

Наша цель, как уже говорилось, в том, чтобы построить систему обучения устной иностранной речи для учащихся, которые вышли из возраста «критического периода». Из того,

что было сказано выше, прогноз в отношении их обучения иностранному языку в вузе не утешителен. Однако такой вывод был бы преждевременным. Надо учитывать, что в положении о возрасте, наиболее благоприятном для обучения иностранным языкам, имеется в виду лишь языковая способность. А она, как мы знаем, проявляется независимо от развития интеллектуальных возможностей человека (ведь ребенок овладевает языком, когда интеллект только начинает в нем развиваться). С этой точки зрения, важно отметить, что конец «критического периода» совпадает с началом периода бурного формирования у индивида интеллектуальных возможностей, в частности абстрактного мышления. И это способно компенсировать спад языковой способности, наступающий после «критического периода».

Высказанное можно подтвердить следующими рассуждениями. Обучение взрослого человека устной иностранной речи протекает обычно в рамках целенаправленного учебного процесса. Его первые два этапа (т. е. этапы предречевых и речевых упражнений) предполагают последовательное решение учебных задач, что требует активного участия мыслительной деятельности обучаемого. Лишь на третьем этапе, этапе создания естественных ситуаций общения, на первый план опять выступает языковая способность. Тем не менее косвенно работа интеллекта проявляется и здесь: ослабленность языковой способности не проявляется в этих ситуациях благодаря предварительной работе, проделанной обучаемым на первых двух этапах.

С точки зрения овладения языком, в различных возрастных периодах, как видим, вырисовывается довольно четкая картина взаимоотношений языковой способности и интеллекта. Когда ребенок овладевает своим первым языком (как правило, это его родной язык), он делает это главным образом за счет языковой способности. При этом ничего не меняется, если, скажем, он в соответствующих условиях одновременно овладевает двумя языками. Интеллект в этом случае играет весьма незначительную роль. Однако по мере того как начало овладения вторым (иностранном) языком перемещается в возрасте, роль языковой способности в этом процессе все более понижается, роль же интеллекта все более повышается.

Конкретные условия могут вносить в намеченную только что общую тенденцию те или иные коррективы. Если кто-либо решит заняться изучением иностранного языка в возрасте 17—20 лет, не имея предварительного опыта его изучения в более раннем возрасте, ему, конечно, не обойтись без интенсивной интеллектуальной работы. При прочих равных обстоятельствах такому индивиду придется затратить намного меньше усилий, если он обладает непрерывным опытом изучения данного языка (скажем, начал изучать его в детском саду, затем в школе). И дело не в том, что он имеет больше фактических знаний, а в том, что предварительный опыт овладения иностранным языком позволяет сох-

ранить языковую способность в более активном состоянии. Описанное соотношение языковой способности и интеллекта в ходе овладения иностранным языком в разных возрастах могут нарушить индивидуальные различия в языковой способности. Так же как и с другими способностями, эти различия могут быть весьма значительными. Существование полиглотов, а также некоторые индивидуальные особенности овладения языками позволяют заключить, что у некоторых индивидов языковая способность сохраняет свою силу до зрелого возраста.

Если суммировать содержание этого параграфа, можно сказать следующее:

1. Появившись на свет, ребенок поразительно быстро и легко овладевает языком данной среды. Причем это нельзя объяснить ни действием интеллекта, ни необходимостью приспособиться к среде, а только лишь наличием в нем заданной способности овладевать языками.

2. Спецификой языковой способности является то, что: а) она не обладает потенцией самодвижения и для ее «запуска» абсолютно необходимо, чтобы ребенок, появившись на свет, попал в человеческое общество; б) она носит универсальный характер в том смысле, что в ней «не записаны» язык или количество языков, которыми ребенок должен овладеть. Следовательно, способность к овладению родным и иностранным языком одна; в) по мере того как ребенок растет, эффективность языковой способности постепенно убывает: будучи наиболее высокой в первые годы жизни ребенка, она остается достаточно высокой до возраста 10—12 лет (критический период), а затем довольно резко падает.

3. Спад эффективности языковой способности компенсируется развитием интеллектуальных возможностей; для того чтобы иметь возможность опоры на них, учебный процесс организуется в значительной части в виде последовательного ряда учебных задач.

§ 2. Основные различия между условиями овладения родным и иностранным языками

Необходимость установления различий между условиями овладения родным и иностранным языками диктуется тем, что обучение иностранному языку — это единственный из существующих в человеческом обществе видов обучения, имеющий естественный образец. Таким образцом является овладение родным языком. Этот процесс обладает абсолютной эффективностью и именно этим привлекает специалистов. Логика привлекательности достаточно ясна: субъект и объект обучения (т. е. человек и язык) в обоих случаях представляют собой нечто однородное, эффективность же в первом из них абсолютна, а в другом оставляет желать лучшего — есть, следовательно, смысл сравнить эти процессы, чтобы выявить причины разли-

чия в их эффективности. Сравнительный анализ данных процессов, безусловно, может стать основой повышения эффективности при обучении иностранным языкам. Однако необходимо сразу же отметить, что путь к успеху не лежит в прямом переносе тех условий, которые приводят к успешному овладению родным языком (такие попытки в прошлом, как известно, терпели крах). В процессе обучения иностранному языку эти условия нужно или воссоздать в новом качестве, или как-то компенсировать там, где воссоздание невозможно.

В этом отношении в первую очередь нужно указать на тот факт, что ребенок овладевает языком в едином процессе общения и научения. Это означает, что в данном процессе научение (в целом или какая-либо часть его) не выделяется из акта общения. Эффективность овладения языком в условиях слитности общения с научением (при ведущем положении общения) обеспечивается чрезвычайно высоким уровнем силы языковой способности, о чем говорилось в предыдущем параграфе. Действительно, ничем другим нельзя объяснить, что ребенок без труда овладевает сложнейшими языковыми структурами в условиях, в которых они даже не выделяются для него в качестве объектов научения.

Итак, в процессе овладения родным языком результат достигается при таких обстоятельствах, когда ребенок (субъект научения) даже не подозревает о том, что овладевает языком (объектом научения). Слитность процессов общения и научения способствует тому, что языковой опыт, формирующийся в акте общения, беспрепятственно переносится в последующие акты как нечто, чем индивид уже владеет. Таким образом, на поверхности, в открытой форме осуществляется лишь общение, научение же протекает в скрытой, латентной, форме.

О слитности общения и научения в процессе овладения родным языком при обучении иностранному языку в интересующем нас возрасте (17—20 лет) можно и не упоминать. Ведь к этому возрасту сила языковой способности значительно понижается и бессмысленно надеяться на то, что научение языку может происходить в скрытой форме. Об этом, собственно, никто и не говорит. Обучение иностранному языку в данных условиях характеризуется тем, что научение здесь намеренно отделено от общения. Это прежде всего выражается в том, что: а) языковые структуры, которыми необходимо овладеть на определенных этапах обучения, выделяются в объекты научения; б) перед обучаемым в целенаправленном учебном процессе ставится ряд учебных задач, разрешая которые, он овладевает данными языковыми структурами. При этом предполагается, что в результате осуществления актов научения обучаемый сможет в дальнейшем использовать языковые структуры в актах общения.

Однако нарушить слитность научения и общения намно-

го легче, чем восстановить ее, если под восстановлением слитности понимать перенос языковых структур из учебной ситуации в ситуацию общения. Трудности возникают потому, что перенос навыков происходит только тогда, когда эти ситуации воспринимаются индивидом как сходные. Между тем учебная ситуация и ситуация общения объективно и субъективно принципиально отличны друг от друга. В результате в учебном процессе возникают проблемы, которых процесс овладения родным языком не знает именно по причине изначальной слитности научения и общения. Суть проблемы для педагога заключается в необходимости создания условий, способных обеспечить перенос языковых структур в ситуацию общения, т. е. обеспечить создание естественных (и следовательно, неучебных) ситуаций общения в повседневной учебной обстановке.

Еще одним условием высокой эффективности овладения языком в раннем детском возрасте является то, что ребенок овладевает своим первым языком. Этот процесс протекает в ситуации одноязычия и, следовательно, свободен от интерферирующего влияния какого-либо другого языка. Обучение иностранному языку — это, как минимум, обучение второму языку, что по природе своей порождает ситуацию двуязычия. Неоспорим тот факт, что интерферирующее влияние родного языка отрицательно отражается на эффективности овладения иностранным языком. Поэтому вполне понятно стремление преподавателей иностранных языков максимально освободить от него процесс обучения. Если к этой проблеме подойти с точки зрения обучения устной иностранной речи, общей тенденцией нужно признать разработку мер, которые смогут обеспечить в момент общения на иностранном языке ситуацию одноязычия. Решение этой задачи может показаться нереальным. Ведь при обучении иностранному языку сразу возникает обстановка двуязычия, которая, по мере того как обучаемый овладевает языком, стабилизируется.

Однако интерферирующее влияние родного языка — явление не односложное. Обеспечить ситуацию одноязычия в момент общения на иностранном языке вполне возможно. Дело в том, что явление интерференции в процессе обучения иностранному языку распадается на два типа. Первый — это интерференция на уровне речевых операций, второй — на уровне речевых действий. На уровне речевых операций (т. е. на уровне фонетических, грамматических и лексических единиц) интерферирующее влияние родного языка выражается в том, что принято называть акцентом. Если ограничить задачу обеспечения ситуации одноязычия в момент общения на иностранном языке полным избавлением от интерферирующего влияния родного языка на уровне операций, можно заранее признать это предприятие обреченным на неудачу. Как известно, в условиях обучения в вузе полностью избавиться от акцента не удастся.

Нас, однако, больше интересует интерференция второго типа,

когда обучаемый, говоря на иностранном языке, время от времени сбивается на родной язык. Этот тип интерференции встречается особенно часто в начальном периоде обучения. Однако при нарушении условий так называемой речевой изоляции (см. об этом раздел II, главу III, § 3) он может проявиться и на довольно продвинутых этапах обучения.

Обеспечить ситуацию одноязычия в процессе общения в учебной обстановке можно путем создания условий, в которых оба языка функционируют в естественной двуязычной среде. Двуязычие в такой среде носит, как правило, координированный характер. Оно стабильно и отрицательного значения с точки зрения эффективности общения не имеет. Высокая эффективность общения достигается тем, что люди, являющиеся членами данной двуязычной общности, делятся на коммуникативные пары. Это значит, что совершенно четко определено, какой из действующих в данной общности языков является для конкретной пары языком общения. Разделение людей в двуязычной среде на коммуникативные пары с одним языком общения превращает ее в каждом конкретном акте общения в одноязычную (ведь в паре двуязычные индивиды используют лишь один язык). А раз это так, то интерференция в этих условиях на уровне речевых действий не происходит.

В процессе обучения иностранному языку ситуация одноязычия такого типа возникнет, если образовать коммуникативные пары («преподаватель — студент», «студент — студент») с иностранным языком в качестве общения. Когда обучение иностранному языку осуществляется в среде, в которой основным средством общения является родной язык, это достаточно трудная задача. Однако трудности носят чисто технический характер, а, следовательно, их преодоление вполне реально.

Наконец, последнее условие эффективного овладения родным языком, которое необходимо и можно воссоздать в процессе обучения иностранному языку, это полное соответствие содержательной стороны речевой активности ребенка системе его потребностей. Такое соответствие вытекает из слитности процессов общения и научения языку у ребенка. Как мы знаем, ребенок научается языку непосредственно в актах общения с окружающими его взрослыми. А акты общения в любом возрасте (в том числе и в младенческом) как раз на то и направлены, чтобы способствовать удовлетворению действующих потребностей.

Это условие овладения языком в процессе обучения иностранному языку, как правило, не соблюдается. Неизбежный при традиционном обучении отрыв процесса овладения структурными элементами языка от использования их в актах общения объясняется, как об этом уже говорилось, тем, что при обучении в первую очередь возникают трудности в овладении именно формальной стороной языка. В связи с этим лингвистически ориентированные методисты выдвигают на первый план овладе-

ние структурными элементами языка, игнорируя чаще всего их содержательную сторону. Это характерно практически для всех начальных курсов обучения — главным образом в системе упражнений. Чем же иным можно объяснить появление материала, подобного этому:

Is this a table? Yes, it is. No, it isn't.

Is this a chair? Yes, it is. No, it isn't.

Или: Est-ce ta table? C'est ma table.

Est-ce ma chaise? C'est ta chaise.

Или: Das ist ein Zimmer. Ist das ein Zimmer?

Das ist eine Arbeit. Ist das eine Arbeit?

Подобные упражнения, безусловно, характеризуются довольно четкой формальной структурой. Что же касается их содержания, вряд ли можно найти такого обучаемого, которого могли бы «тронуть» эти ничего не значащие вопросы и ответы на них. Вполне возможно, что характер упражнений отражает позицию составителей, считающих, что содержание в них должно быть нейтрализовано (крайним выражением такой позиции можно признать, например, аудиолингвальный метод обучения, основанный на принципах структурной лингвистики). Нейтрализация содержания обрабатываемых языковых единиц имеет целью максимальную концентрацию внимания на их формальной структуре, что, в свою очередь, направлено на более успешное овладение ею. Однако сторонники такой позиции, в полной мере учитывая лингвистические основы обучения языку, упускают из виду важные психологические аспекты этого процесса. В частности, игнорируется тот факт, что у человека, изучающего иностранный язык, на основе опыта общения на родном языке любой вербальный материал неотделим от содержания (причем не от какого-либо нейтрального, а вполне конкретного, определяемого ситуацией его поведения). Не учитывается и другой факт, имеющий более общее значение. Мы имеем в виду универсальный закон научения, по которому его эффективность тем выше, чем больше интерес к объекту. Если воссоединить оба эти аспекта обсуждаемой проблемы, получится, что, даже когда объектом усвоения являются формальные структуры языковых единиц, они, во-первых, должны выражать содержания, определяемые конкретной ситуацией (контекстом), во-вторых, сами эти содержания должны соответствовать системе потребностей обучаемых.

Соблюдение соответствия между содержанием тех или иных языковых единиц и системой потребностей сопряжено с определенными трудностями. Вспомним, что система потребностей ребенка, когда он овладевает родным языком, формируется на основе содержаний, которые поступают к нему извне по языковым каналам. Отсюда полное соответствие этих содержаний его системе потребностей. У юноши или взрослого, овладевающего иностранным языком, система потребностей уже сформирована. И трудность соблюдения указанного соответствия заключается в том,

что необходимо четко очертить круг содержаний, порождаемых данной системой потребностей. Задача, конечно, несколько облегчается тем, что при обучении языку необходимо определить только наиболее активно обсуждаемые содержания (т. е. те, по отношению к которым обучающиеся имеют определенную позицию — все равно, положительную или отрицательную). Эти содержания можно было бы относительно точно установить путем опросников, анкет и пр. Однако даже в том случае, когда они устанавливаются на основе опыта методистов или преподавателей, это так или иначе приближает к решению вопроса.

Подведем теперь итог сказанному в параграфе:

1. Обучение иностранному языку — это единственный вид обучения, обладающий естественным образцом в виде процесса овладения родным языком. Условия овладения родным языком, обеспечивающие абсолютную эффективность этого процесса, невозможно, однако, прямо перенести в процесс обучения иностранному языку. Они должны быть или воссозданы, или компенсированы там, где воссоздание невозможно.

2. Первое условие, обеспечивающее эффективность овладения родным языком, — это слитность процессов общения и научения. Ребенок овладевает родным языком непосредственно в актах общения, даже не подозревая об этом. При обучении иностранному языку слитность научения и общения нарушена в связи с ослаблением с возрастом языковой способности. Это приводит к необходимости выделить овладение формальными структурами языка в отдельный этап обучения. Необходимо далее принять меры, обеспечивающие возможность включения языковых структур, которыми обучаемый овладел на данном этапе, в ситуацию общения, так как сам по себе этот перенос не совершается.

3. Вторым условием, способствующим высокой эффективности овладения родным языком, является ситуация одноязычия, которая исключает интерферирующее влияние другого языка. В процессе обучения иностранному языку ситуацию одноязычия можно воссоздать лишь на уровне речевых действий (но не речевых операций). Этого можно достичь разделением участников процесса обучения на коммуникативные пары с одним языком общения.

4. При обучении иностранному языку необходимо также добиваться полного соответствия содержательной стороны речевой активности обучаемого системе его потребностей. При отработке формальных структур иностранного языка должного внимания такому соответствию чаще всего не уделяется.

§ 1. Типы учения и их мотивационная основа

Учение — это форма активности, посредством которой человек приобретает весь свой жизненный опыт. Если владение языком считать частью жизненного опыта человека (а в этом сомневаться не приходится), очевидно, что и языком, будь то родной или иностранный, он овладевает посредством учения.

Жизненный опыт человека достаточно многообразен. Нужно полагать, что и учению, как определенной активности человека, тоже свойственно многообразие. Овладение устной иностранной речью не исключение. Этот процесс протекает обычно в разных условиях и осуществляется посредством разных видов учебной активности.

Основным критерием отличия учения от любой другой активности человека является то, что в учении человек приобретает опыт. Однако знание результата ничего не говорит о том, как протекает процесс учения в том или ином случае. Для того чтобы выявить процессуальные особенности учения, необходимо выделить дополнительные критерии. К таковым прежде всего нужно отнести наличие мотива (потребности)¹, специфически характеризующего учебную активность. И это покажется вполне естественным, если вспомнить, что в основе любого поведения всегда лежит специфическая для него потребность.

Исходя из этого дополнительного критерия, учебную активность можно подразделить на такую, которая осуществляется в форме самостоятельного учебного поведения, и на протекающую в русле какого-либо неучебного по характеру поведения (эту последнюю в психологической литературе называют латентным, т. е. скрытым, учением).

Когда учение осуществляется в форме самостоятельного поведения, его мотив (это, как правило, интерес, познавательная потребность) и цель имеют единую направленность. Иными словами, целью поведения (в данном случае, учебного) является удовлетворение какой-то действующей в самом индивиде конкретной познавательной потребности. Предполагается, что, когда данная потребность может быть удовлетворена, у индивида возникает установка на учебное поведение.

Латентное учение, напротив, осуществляется в неучебном по характеру поведении и собственным мотивом не обладает. В основе различных форм поведения (игра, труд, развлечение, потребление и пр.), в русле которых оно может проходить, лежат потребности, не имеющие учебной направленности. Человек, как правило, и не подозревает, что в этих условиях он

¹ Термины «мотив» и «потребность» употребляются в данной работе как синонимы.

чему-то научается. Во всяком случае, цели такой он перед собой не ставит. Это и является основанием для того, чтобы называть этот вид учения скрытым, латентным.

Выделим еще два вида критерия различения названных только что видов учения: структурные особенности учебной активности и осознанность (неосознанность) процесса научения. На первый взгляд выделение этих критериев ничего принципиально нового не дает. Ведь ясно, что собственно учебное поведение состоит в основном из учебных действий и это определяет специфическую для него структуру¹, тогда как латентное учение тем и характеризуется, что действия, в которых оно осуществляется, специфической структурой не обладают. Ясно и то, что акты учения, осуществляемые в форме учебных действий, могут протекать только осознанно, тогда как латентное учение протекает без участия сознания. Тем не менее выделение упомянутых выше дополнительных критериев оправдано, так как они позволяют произвести дальнейшую дифференциацию учебной активности.

Прежде всего становится возможным более четко, по уровням охарактеризовать учебную активность. Из того факта, что мотив и цель данного акта поведения имеют учебную направленность, следует лишь то, что это специфически учебное поведение. Нельзя, однако, определить, является ли учебным то или иное входящее в него действие. Ведь то, что само поведение является учебным, вовсе не означает, что все входящие в него действия тоже являются таковыми. Например, можно ли считать, что учащийся выполняет специфически учебные действия, когда он встает из-за стола и подходит к книжной полке, чтобы взять словарь? Единственное, что мы можем сказать, это то, что данные действия входят в состав учебного поведения. Но для того чтобы определить, являются ли они учебными, нужен дополнительный критерий.

Таким критерием и является структура действия. С учетом структурных особенностей учебного действия, действия в нашем примере, безусловно, специфически учебными не являются, хотя и входят в состав учебного поведения. Они способствуют более эффективному осуществлению доминирующих в поведении учебных действий, что в конечном счете приводит к осуществлению процесса учения в целом.

Выделение специального критерия для установления того, является ли данное действие учебным, позволяет проследить за закономерностями протекания учебной активности в русле неучебных форм поведения, т. е. таких, в которых ни мотив, ни цель не имеют учебной направленности, но в состав которых входят учебные действия. От латентного учения, которое осуществляется

¹ В литературе выделяют следующие ступени учебного действия: а) возникновение учебной задачи; б) возникновение намерения решить задачу; в) осуществление намерения и г) закрепление полученных результатов.

в русле неучебных форм поведения, этот тип учебной активности тем и отличается, что в акт поведения входят учебные действия, хотя он не имеет учебной направленности.

Исследования учебной активности, которая осуществляется посредством учебных действий, входящих в состав того или иного неучебного поведения, имеют весьма важное значение. В любом учебном процессе, организуемом обществом в общеобразовательных целях, специфически учебная активность занимает далеко не ведущее место. В нем доминирует учебная активность, осуществляемая в виде учебных действий в составе неучебного поведения. Объясняется это тем, что в учебном процессе предмет обучения не выбирается самим обучаемым, а предлагается ему извне в соответствии с существующими в данном обществе стандартами. В этой ситуации учебная активность обучаемого осуществляется непосредственно в форме учебного поведения лишь в том случае, когда направленность предлагаемого для изучения предмета совпадает с направленностью познавательных интересов обучаемого. В условиях массового обучения такое совпадение — относительно редкий случай. Более же обычной является ситуация, в которой познавательные интересы обучаемого и направленность предмета обучения не совпадают. В этой ситуации обучение приобретает в некотором роде принудительный характер: обучаемый не имеет свободного выбора учиться или не учиться — он непременно должен учиться. Поэтому он так или иначе осуществляет учебную активность. Однако она принимает форму учебных действий, которые включаются в состав поведения, не имеющего учебной направленности. Иными словами, он учится не потому, чтобы удовлетворить свои познавательные интересы, а лишь для того, чтобы удовлетворить какие-то иные потребности, совершенно не обязательно имеющие учебный характер.

Описанной ситуации в учебном процессе избежать нельзя. Отметим к тому же, что содержание процесса обучения в том или ином учебном заведении заранее определено и, следовательно, уже поэтому его предметная направленность может не совпасть с предметной направленностью мотивов обучаемого. Очень важно в этом случае выяснить, что же побуждает обучаемого совершать в таких условиях учебные действия. Разберем с этой целью конкретную учебную ситуацию.

Предположим, студент выполняет упражнения, которые не вызывают у него особого интереса. Но если нет интереса, значит, его учебная активность не имеет соответствующего ей мотива. Что же тогда заставляет его заниматься неинтересными для него упражнениями? Мотивов, побуждающих его выполнять учебную активность в данных условиях, может быть множество, хотя ни один из них прямо с учебной активностью не связан. Такими мотивами могут оказаться, скажем, желание добиться успеха, оправдать ожидание родителей, преподавателя, товарищей, желание избавиться от нудного, но обяза-

тельного занятия (чтобы потом спокойно делать то, что хочется) и т. д. Поскольку все эти мотивы лежат в основе неучебных форм поведения и, следовательно, непосредственного отношения к учебной активности не имеют, нужно найти звено, которое связало бы их с учебной активностью. Таким звеном является состояние тревожности, которое возникает, когда индивид опасается, что акты его поведения могут завершиться неудачей (т. е. лежащая в основе поведения потребность не будет удовлетворена). Применительно к нашему примеру это означает, что нашего студента заставляет делать упражнения не потребность научиться чему-то, а опасение того, что в противном случае, в неучебном поведении, имеющем для него личную значимость, ему не достигнуть успеха. Потому он вынужден включать в свое неучебное поведение учебные действия.

Интерес и состояние тревожности различаются как мотивы не только тем, что в первом случае учебная активность развивается непосредственно в форме учебного поведения, а во втором — в форме учебных действий, включаемых в какое-либо неучебное поведение. Различаются они и с точки зрения перспективы развития учебной активности. Когда учебная активность развивается на основе интереса, т. е. мотива, ей соответствующего, границ для перспективы ее развития нет. Это объясняется тем, что познавательная потребность (интерес), будучи удовлетворенной, не прекращает своего действия. Более того, оно усиливается, так как удовлетворение потребности приводит к возникновению новых задач с более расширенным содержанием и, наоборот, перспективы развития учебной активности, побуждаемой состоянием тревожности, ограничены. Она в данном случае имеет подчиненный характер, так как служит успешному осуществлению поведения, в цели которого выполнение учебной активности не входит. В связи с этим она развивается лишь настолько, насколько этого требуют цели данного неучебного поведения. Если, например, учащийся выполняет учебные задания, надеясь получить поощрение, он может прекратить свои занятия, как только оно им будет получено. Безусловно, он опять возьмется за занятия, если перспектива поощрения возникнет вновь. Но регулярность занятий и уровень их успеха будут в этом случае зависеть, во-первых, от частоты повторения ситуации, во-вторых, от того, какой уровень успеха в учебе окажется достаточным, чтобы достигнуть цели (т. е. в нашем примере — получить поощрение). В результате уровень учебной активности может оказаться как весьма высоким, так и довольно низким.

Сравнение двух типов учебной активности не оставляет сомнения в том, какому из них следует отдавать предпочтение. Безусловно, учебной активности, имеющей форму самостоятельного учебного поведения. Однако чаще всего такого выбора нет, так как далеко не все учащиеся учатся потому, что их интересуется предмет обучения. Поэтому важно, чтобы преподаватель сумел

разобраться, на основе какого мотива (потребности) протекает учебная активность учащегося, когда оказывается, что интереса у него нет.

Нам остается обосновать выделение такого дополнительного критерия, как осознанность (неосознанность) учебной активности. Пока речь шла об активности, которая хотя и в разных формах поведения, но осуществляется в виде учебного действия со свойственной ему структурой, необходимость в таком критерии не ощущалась. В самом деле, если учебная активность осуществляется в виде учебного действия, то она осознается как таковая независимо от того, входит ли она в состав учебного или неучебного поведения. Критерий осознанности (неосознанности) учебной активности необходим для более четкой характеристики латентного учения.

Дело в том, что латентное учение осуществляется не просто в русле неучебного поведения. Как уже говорилось, в пределах этого поведения научение происходит в действиях, которые не имеют учебной направленности и, следовательно, не имеют структуры учебных действий. О факте научения мы узнаем лишь на основании того, что индивид вдруг начинает совершать действия, которыми он раньше не владел. Казалось бы, здесь нет смысла ставить вопрос о том, осознается процесс научения или нет. Ведь все говорит о том, что он не осознается. Однако действительность, как всегда, оказывается более сложной, чем это может показаться на первый взгляд. Как нам всем хорошо известно, в современном обществе его члены значительную часть своей жизни проводят в учебных заведениях, где доминирующим поведением является целенаправленная учебная активность. И вот возникает вопрос, как обстоят дела с латентным научением, когда оно осуществляется в русле целенаправленного учебного поведения. Нужно со всей определенностью сказать, что латентное научение играет здесь гораздо большую роль, чем принято думать. Так, в некоторых учебных ситуациях эффект латентного научения может оказаться намного более сильным по сравнению с целенаправленной учебной активностью. Известно, например, что в младших классах хороших результатов при обучении некоторым предметам достигают, используя игровую деятельность, т. е. с опорой на латентное научение. В процессе обучения устной иностранной речи латентное научение играет более универсальную роль. Как уже говорилось, на первых двух этапах обучения материал отрабатывается в упражнениях, т. е. с опорой на целенаправленную учебную деятельность, на третьем же этапе — в ситуациях естественного общения. Однако ситуации общения, создаваемые на третьем этапе, будут обладать качеством естественности только при условии освобождения их от всего того, что свойственно специфически учебным ситуациям. Когда это удастся сделать, учение становится латентным.

Как добиться того, чтобы учащийся в этих ситуациях нау-

чался чему-то определенному, не имея дела с учебными задачами? Это проблема, которую мы попытаемся разрешить в последующем тексте книги. Здесь же отметим, что это именно тот случай, когда появляется необходимость в критерии относительной осознанности.

Когда индивид научается чему-то неспровоцированно, латентно, он не осознает процесса научения. Он также не осознает и того, что достиг какого-то результата, пока случайно не обнаружит, что умеет делать то, чему не учился. Латентное научение в рамках целенаправленного учебного процесса принимает несколько своеобразную форму. Индивид не воспринимает соответствующую активность как явно учебную так же, как не осознает полностью и результата научения. Но где-то в глубине души он догадывается, что когда он участвует в общении на иностранном языке с преподавателем или с сокурсником, цель этого состоит в том, чтобы обучить его говорить на данном языке. Такая фоновая осознанность неявного научения поддерживается всей обстановкой учебного процесса, в русле которого оно протекает. Ведь для этого в учебном процессе более или менее регулярно создаются специальные условия (в нашем случае естественные ситуации общения). А то, что в учебном процессе создается регулярно, так или иначе ассоциируется с целью обучения.

Описанный вид латентного научения четко регулируется создаваемыми в учебном процессе условиями. Поэтому он намного более эффективен, чем научение, происходящее в контексте того или иного неучебного поведения, и которое полностью не осознаваемо. Однако создание в учебной обстановке условий для латентного научения требует от преподавателя большого профессионального мастерства. Но это уже другая тема, и мы подробно остановимся на ней позже.

Суммируем изложенное в данном параграфе в виде основных положений:

1. Из многообразных видов учебной активности необходимо прежде всего выделить активность, которая развивается в форме специфически учебного поведения. Она характеризуется тем, что учебную направленность имеют и мотив поведения, и его цель. В связи с этим в учебном поведении доминируют действия, которые имеют специфически учебную направленность и структуру.

2. В качестве следующего вида выделяется учебная активность, которая осуществляется в форме учебных действий, входящих в состав какого-либо неучебного поведения. Поскольку мотив и цель данного поведения не имеют учебной направленности, учебные действия выполняют в его составе подчиненную роль.

3. Существенно отличается от упомянутых видов учебной активности латентное научение. Оно также происходит в кон-

тексте неучебного поведения. Однако в отличие от второго вида опосредующие его действия тоже неучебные. Индивид при этом не осознает ни процесса научения, ни его результата.

4. В латентном научении необходимо выделить такой его подвид, который в целенаправленном учебном процессе осуществляется в специально создаваемых с этой целью условиях. В таких случаях у обучаемого возникает некая фоновая осознанность того, что хотя он в этих условиях и не учится, все, что он делает, способствует тем не менее целям обучения.

§ 2. Соответствие типов учения этапам обучения устной иностранной речи

Выше были определены этапы, через которые должен пройти языковой материал, чтобы обучаемый смог беспрепятственно использовать его в актах общения: а) этап предречевых упражнений; б) этап речевых упражнений; в) этап создания в учебной обстановке естественных ситуаций общения. Попытаемся теперь указать, какие виды учебной активности соответствуют этим этапам. На первых двух этапах учебная активность обучаемого развивается в виде осознаваемых учебных действий (осуществляемых в учебном или неучебном поведении). На третьем этапе научение осуществляется латентно, причем в той форме, в которой активность характеризуется определенной фоновой осознанностью.

Обратимся теперь к более детальному анализу. Остановимся прежде всего на подаче языкового материала, которая представляет собой предварительную ступень отработки материала в предречевых упражнениях. подача материала завершается в момент, когда обучаемому удалось объективировать подаваемый материал, т. е. тогда, когда он осознал, в чем суть очередной учебной задачи. Непосредственно за этим начинается отработка материала в самих упражнениях. Очевидно, что в обоих случаях она осуществляется в целенаправленной учебной активности.

Столь же целенаправленно обрабатывается материал и на следующем этапе, в речевых упражнениях. Разница между этапами заключается в том, что фонетические, грамматические и лексические единицы языка, которыми уже овладел обучаемый, объединяются теперь в структурные единицы более высокого уровня — высказывания и фразы (т. е. в то, что в данной работе называется речевыми действиями).

Упражнения на втором этапе обучения можно назвать речевыми только условно, поскольку используемые в них единицы языка соответствуют естественной речевой активности лишь структурно. Функционально они от этой активности намеренно оторваны. В самом деле, как можно квалифицировать активность обучаемого, когда он воспроизводит, например, в аудитории описание картины или диалог, которые он подготовил дома? Ра-

зумеется, нет сомнений в том, что он занят разрешением очередной учебной задачи и что выполняемая им активность — это учебная активность. Но никому не придет в голову утверждать, что он при этом осуществляет акт общения, несмотря на то что формальные признаки этого акта налицо — в ситуации присутствует и говорящий в виде обучаемого, и слушающий в виде преподавателя.

Необходимость в предварительном овладении языковым материалом в форме определенных структурно завершенных единиц диктуется спецификой рассмотренной учебной ситуации, состоящей в том, что устной иностранной речи обучают относительно взрослых людей. Овладеть языковым материалом при данной цели и в таких условиях можно только с опорой на целенаправленную учебную активность. Но преодолевая при этом одну трудность, мы тем самым создаем другую. Иными словами, сделав возможным эффективное овладение структурой путем освобождения ее от функциональной нагрузки, мы значительно затрудняем последующий процесс воссоединения структуры с функцией. Это происходит потому, что структурные особенности языкового материала превращаются здесь в содержание учебной задачи. Такая особенность приводит к тому, что после достижения поставленной цели акт учебной активности завершается, не порождая необходимости включения в живую речь данного языкового материала. Как уже говорилось, перенос того, чем обучаемый овладел на первых двух этапах, в естественные ситуации общения сам по себе не происходит. Ведь обстановка, в которой обучаемый овладевает языковым материалом, и естественное общение — это совершенно разные явления. Перенос происходит лишь в том случае, когда предыдущая и последующая ситуации воспринимаются как сходные.

Опишем различие этих ситуаций более детально. Оно проявляется главным образом в том, что в учебных действиях, в которых обучаемый овладевает языковым материалом (т. е. в исходной ситуации переноса), этот материал характеризуется незавершенной структурой. Ведь завершение его структуры как раз и является целью данных учебных действий. В естественной ситуации общения картина совершенно иная. Когда языковой материал используется в целях общения, он представляет собой завершенное по структуре речевое действие, готовое к функционированию. Это означает то, что включение речевого действия в акт поведения никаких дальнейших процессов его развития или становления не предполагает. Речевое действие присутствует в акте поведения непосредственно в том виде, в каком оно наилучшим образом способно обеспечить функцию общения. Но это не все. В учебном действии языковой материал представляет собой содержание той учебной задачи, выполнение которой и является целью этого действия. Иными словами, языковой материал

соотносится с целью, которая достигается путем выполнения учебного задания. В речевом же действии у языкового материала совершенно иное назначение — здесь он обеспечивает функцию общения. Такая функция языкового материала предполагает полную завершенность его структуры. Ведь невозможно было бы общаться, если бы общающимся пришлось по ходу действия решать учебные задачи, связанные с языковым материалом.

Таким образом, в процессе учебной активности структурно незавершенный языковой материал принимает форму структурно завершенного действия. Цель учебной активности в этом и заключается. В связи с этим можно было бы подумать, что задача выполнена и данные речевые действия при надобности беспрепятственно выполняют функцию общения. Однако оказывается, что речевые действия, получившие в учебном процессе структурную завершенность, просто так в естественные ситуации общения не переходят. Дело усложняется тем, что любая структура (тем более завершенная) может существовать лишь в единстве с какой-либо функцией. Когда мы говорим, что языковой материал получает в учебном процессе структурную завершенность в отрыве от присущей ему функции общения, мы вовсе не утверждаем, что в данных условиях он не имеет никакой функции. Он, безусловно, обладает совершенно четким назначением, которое определяется общей целевой направленностью учебного процесса, в частности конкретным содержанием учебной задачи. Чем успешнее учебная активность обучаемого, тем теснее функциональная связь языкового материала с выполнением учебной задачи, т. е. тем успешнее «манипулирует» обучаемый языковым материалом (его структурными единицами) при выполнении задач. Примером этому может послужить работа над упражнениями, нацеленными на отработку какой-либо одной структуры, продолжающаяся до тех пор, пока у обучаемого уже не будет возникать трудностей при их выполнении. Но такая прочная функциональная связанность отрабатываемого языкового материала с учебной ситуацией дополнительно затрудняет перенос сформированного речевого действия в естественную ситуацию общения: уж очень отличаются друг от друга эти ситуации функционально.

Итак, в процессе обучения устной иностранной речи необходимо, чтобы произошел перенос результатов учебной активности обучаемого в область их реального применения, то есть чтобы структурно завершенное речевое действие «воссоединилось» с присущей ему функцией общения, от которой оно в учебных целях было намеренно «оторвано». Само по себе такое воссоединение не произойдет.

В процессе обучения устной иностранной речи необходимо создавать специальные условия для того, чтобы произошел перенос структурно завершенных речевых действий из учебной ситуации в неучебную, т. е. в естественную ситуацию общения. В результате они приобретут функциональную завершенность.

На какой же общей основе мы можем создать такие условия? Ведь если ее нет, то перенос из одной ситуации в другую вообще невозможен. Такой общей основой является структура речевого действия. Языковой материал, оформляясь в учебном процессе в речевые действия, приобретает в конечном счете именно ту структуру, которая свойственна речевым действиям в естественной ситуации общения. Следовательно, главной заботой является создание условий, в которых структурно завершенные речевые действия получили бы и функциональное завершение.

Не вдаваясь в детали (поскольку подробно об этом речь будет идти во втором разделе книги), скажем, что искомые условия удастся создать только в том случае, если суметь в определенные моменты учебного процесса отвлечь обучаемого от осознанной учебной активности. Эту на первый взгляд парадоксальную ситуацию создать в учебной обстановке вполне возможно, причем без какого-либо ущерба для нормального развития учебного процесса. Назначение третьего этапа обучения устной иностранной речи в этом и заключается. Важно, однако, предварительно разобраться, какой тип учения наилучшим образом обеспечивает создание таких условий.

Сразу скажем, что таким типом учения является латентное научение, вернее, та его разновидность, которая создается в особых случаях учебного процесса. Как уже говорилось, этот вид латентного научения характеризуется фоновой осознанностью (присутствием у обучаемого ощущения того, что его, казалось бы, неучебные действия имеют тем не менее учебную направленность). В нашем контексте это означает следующее: когда преподаватель, создавая естественные ситуации общения, нейтрализует в обучаемом учебную направленность, последний все же чувствует, что вся ситуация создана для того, чтобы он научился говорить на иностранном языке. От искусства преподавателя зависит, насколько такое чувство останется лишь фоновым фактором активности обучаемого. В случае неудачи все кончается тем, что ситуация общения перерастает в очередную учебную ситуацию (к сожалению, в практике обучения часто именно это и происходит). Однако в успешно созданных естественных ситуациях общения перенос происходит, и структурно завершенное речевое действие получает функциональное завершение.

Целью третьего этапа обучения устной иностранной речи как раз и является придание функциональной завершенности речевому действию, уже получившему структурную завершенность на предыдущих этапах. То, что этого можно достигнуть в естественных ситуациях общения, объясняется их изначальной противопоставленностью типичным учебным ситуациям, доминирующим в любом целенаправленном учебном процессе. Ведь если естественная ситуация общения создана успешно, это означает, что обучаемый, включаясь в нее, отвлекается от условий, специфически характеризующих данную обстановку как учебную. А это,

в свою очередь, значит, что в нем ослабляются мотивы, лежавшие в основе осуществлявшейся им до этого учебной активности, и начинают действовать мотивы неучебные. На основе последних обучаемый включает в свое поведение соответствующие речевые действия, которые, будучи освобождены от учебной направленности, выполняют функцию общения. В такие моменты учебного процесса и происходит воссоединение структуры речевого действия с функцией, которая ему присуща в реальной системе языка. Очевидно, что происходит это в русле латентного научения, характеризующегося фоновой осознанностью.

В заключение изложим основные положения параграфа:

1. Разнообразие форм учения у человека приводит к необходимости установления соответствия между этапами обучения устной иностранной речи и типами учения, способными обеспечить максимальную эффективность работы на этих этапах.

2. На первом и втором этапах обучения (этапах предречевых и речевых упражнений), на которых языковой материал доводится до структурной завершенности в отрыве от присущей ему функции общения, обучение осуществляется с опорой на целенаправленную учебную активность обучаемого.

3. На третьем этапе, имеющем целью воссоединение структурно завершенного языкового материала с присущей ему функцией общения, обучение осуществляется с опорой на латентное научение в той его разновидности, которая характеризуется фоновой осознанностью.

РАЗДЕЛ II. ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ В ВУЗЕ

ГЛАВА I. ОБЩИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ

§ 1. Специфика обучения устной иностранной речи в вузе

Из всех условий, определяющих особенности обучения устной иностранной речи, основным является возраст обучаемого. Особое значение возраста связано с тем, что, приступая к изучению иностранного языка, человек уже имеет опыт владения своим первым, родным языком, причем процесс этот жестко связан у него с совершенно определенным возрастом — ранним детством. Если учесть, что именно в этот период жизни человека способность к овладению языком выражена максимально и что в дальнейшем она неуклонно снижается, то становится ясной роль фактора возраста обучаемого для процесса обучения устной иностранной речи.

Как уже говорилось в первом разделе книги, языковая способность, обладающая наибольшей силой в раннем детском возрасте, после 10—12 лет значительно убывает. Обучаемые в вузе находятся за пределами критического для языковой способности периода. Наилучшим образом это может быть учтено при построении курса обучения устной иностранной речи, если предварительно проанализировать возрастные особенности обучаемых на основе выделенных выше типов учения. Еще раз напомним, что в раннем детском возрасте, когда языковая способность максимально действенна, человек овладевает языком с опорой на латентное научение. Это положение остается в силе, если он одновременно овладевает двумя (или более) языками, а также если вторым языком он начинает овладевать с некоторой отсрочкой (но до возраста 3—5 лет). В дальнейшем к концу критического периода и, в особенности, после него эффективность латентного научения падает. Одновременно, однако, с убыванием языковой способности у человека развиваются интеллектуальные, мыслительные способности. Это позволяет ему с большой эффективностью развивать целенаправленную учебную активность, что и компенсирует понижающуюся эффективность латентного научения. Типичный возраст обучаемых в вузе варьируется в пределах 17—20 лет. Развитое абстрактное мышление является в этом возрасте надежной основой для успешного формирования целенаправленной учебной активности и, таким образом, для компенсации пониженной эффективности латентного научения при овладении устной иностранной речью.

Если бы можно было ограничиться описанной зависимостью между типами учения и динамикой способностей человека, получилась бы довольно стройная картина. Сила языковой способности с возрастом постепенно убывает, и вместе с ней понижается

эффективность латентного научения, обеспечивающего овладение языком. Но одновременно развивается другая, мыслительная способность, которая образует основу целенаправленной учебной активности, способной заменить латентное научение в новых возрастных условиях. Все было бы хорошо, если бы устной иностранной речью можно было бы овладевать с одной лишь опорой на целенаправленную учебную активность. Мы уже выяснили, что такой возможности нет. В целенаправленной учебной активности можно лишь довести языковой материал до структурной завершенности. Воссоединение же его с присущей ему функцией общения можно осуществить лишь с опорой на латентное научение.

Итак, по уровню развития мыслительных способностей (так же, как и других своих качеств) обучаемый в вузе готов к тому, чтобы успешно осуществлять целенаправленную учебную активность. Однако для овладения иностранной речью этого оказывается недостаточно. На определенном и самом ответственном этапе обучения он может добиться успеха лишь с помощью латентного научения, способность к которому он в значительной степени утратил. Эффект обучения студента, таким образом, зависит от того, насколько успешно будет преодолено это расхождение между его возможностями и объективными условиями учебной ситуации.

С возрастными особенностями обучаемого связана и необходимость содержательного отбора языкового материала, используемого в учебном процессе. Очевидно, например, что сказки в качестве языкового материала в большей степени уместны при обучении, скажем, шестилеток, чем студентов вуза. И наоборот, нелепа была бы попытка обучать детей этого возраста устной иностранной речи на материале, отражающем, предположим, дискуссионные вопросы супружеской жизни молодоженов.

Такие крайние примеры можно было бы и не приводить. Ведь положение, которое они иллюстрируют, достаточно очевидно. Однако содержание языкового материала при обучении устной иностранной речи часто не приводится в соответствие с возрастными интересами обучаемых. Поэтому заострить на этом внимание просто необходимо. Как нам кажется, иногда это делается намеренно (особенно на первых двух этапах обучения). Поводом для этого служит, по-видимому, тот факт, что в центре внимания предречевых и отчасти речевых упражнений находится отработка структурных особенностей языкового материала. А поскольку основной целью упражнений является достижение структурной завершенности языкового материала, часто считают, что не так важно, каково его содержание. Выше мы попытались показать, что это не так: соответствие выраженного языковым материалом содержания системе потребностей контингента обучаемых повышает эффективность обучения, на каком бы этапе оно ни осуществлялось. Поэтому при построении вузовского курса чрезвычайно важно определить круг интересов молодых людей 17—20 лет с тем, чтобы на соответствующем содержании строить весь учебный материал.

Наконец, необходимо выделить в процессе изучения устной иностранной речи в вузе два периода: интенсивный и экстенсивный. Период интенсивного овладения речью охватывает первые два курса. Интенсивность обеспечивается тем, что обучение осуществляется на относительно ограниченном лексическом материале. Необходимость интенсивного обучения обуславливается тем, что абитуриенты, готовящиеся поступить в вуз по специальности «Иностранный язык», как правило, основное внимание уделяют овладению знаниями из соответствующих подсистем языка (фонетической, грамматической, лексической). Этому способствует и характер приемных экзаменов, на которых уровень владения устной речью остается, в принципе, без внимания, в результате чего у поступивших на I курс языкового факультета он оказывается недопустимо низким. Именно поэтому необходимо с самого начала обеспечить условия для интенсивного овладения устной иностранной речью, чтобы за относительно короткий срок (первые два года обучения) достигнуть желаемого уровня.

В качестве предварительной характеристики специфики обучения устной иностранной речи в вузе ограничимся сказанным, еще раз подчеркнув основные положения параграфа:

1. Главным фактором, определяющим специфику организации процесса обучения устной иностранной речи, является возраст обучаемого.

2. Фактор возраста имеет столь важное значение в первую очередь потому, что в студенческом возрасте обучение устной иностранной речи приходится осуществлять и в условиях специфически учебной активности (что соответствует высокому уровню развития мыслительных способностей обучаемых), и в условиях латентного научения, не обеспечиваемого значительно ослабленной к этому времени языковой способностью.

3. На всех этапах обучения содержание языкового материала должно соответствовать кругу интересов студентов, что, в конечном счете, тоже обуславливается их возрастом.

4. Наконец, еще одной особенностью обучения устной иностранной речи в вузе (не связанной с возрастом обучаемых) является то, что весь курс обучения объективно можно разделить на два периода: интенсивного овладения устной речью (первые два курса) и экстенсивного овладения (остальные два или три курса).

§ 2. Общая модель обучения устной иностранной речи

В этом параграфе мы попытаемся собрать воедино те положения, которые были сформулированы ранее, с тем чтобы построить общую модель обучения устной иностранной речи в вузе. Эти положения группируются вокруг следующих проблем: 1) сходство и различие между процессами овладения родным и иностранным языками; 2) виды учебной активности, с опорой на которые

осуществляется овладение иностранной речью; 3) отношения между родным и иностранным языками в процессе овладения иностранной речью.

Как уже говорилось, наиболее эффективной формой научения языку в опыте человека является овладение родным языком. Этот процесс свернут: ребенок овладевает языком непосредственно в актах общения, а эффективность его обусловлена, главным образом, высокой степенью языковой способности в раннем детском возрасте.

В студенческие годы начинать овладение языком непосредственно в актах общения практически невозможно. Этому, как говорилось, препятствует значительно пониженная языковая способность. Кроме того, немалую роль играет и интерферирующее влияние родного языка, а также то, что обучение осуществляется в так называемой гетерогенной языковой среде (т. е. в среде, в которой язык общения не совпадает с языком обучения). Процесс овладения устной иностранной речью в этих условиях неизбежно приобретает расчлененный характер — овладение элементами системы языка отрывается от овладения речью непосредственно в актах общения.

Структурно-функциональные особенности языковой системы, а также конечная цель процесса обучения — овладеть ею как средством общения — диктуют необходимость выделения трех этапов обучения (см. раздел I, главу III, § 2).

Важно подчеркнуть, что это этапы отработки данного языкового материала, а не курса обучения в целом. Поскольку весь материал подается отдельными порциями, то на каждом отрезке процесса обучения какой-то материал может обрабатываться на одном этапе, а какой-то — на другом.

Разложение естественного процесса овладения родным языком на ряд этапов при обучении иностранному языку диктуется необходимостью компенсировать невозможность воссоздания сразу свернутого процесса. При разложении естественного процесса овладения языком сложная ситуация общения превращается в три последовательные ситуации: сначала обучаемый овладевает единицами фонетической, грамматической и лексической подсистем языка, затем их сочетаниями в речевых действиях (вне актов общения) и, наконец, использует их в естественных актах общения, создаваемых в учебной обстановке.

Причиной расчленения естественного процесса является не просто желание снизить уровень ее сложности. Тем самым создаются и другие благоприятные условия для овладения студентом иностранным языком. К этому возрасту при значительном понижении силы языковой способности достаточно высокого уровня достигает развитие умственных способностей. А реализация этих способностей требует предварительного расчленения подлежащего усвоению объекта. В условиях, порождаемых разложением естественного процесса, основным видом учения является целенаправ-

ленная учебная активность обучаемого. Она полностью отвечает соотношению уровней языковой и умственной (интеллектуальной) способностей студентов. Такая гармония, однако, распространяется лишь на первые два этапа обучения. На третьем же этапе осуществление целенаправленной учебной активности противопоставлено обучаемому. Здесь создаются условия естественного общения, при которых студент как бы освобождается от роли обучаемого и вступает в контакт с преподавателем или однокурсником. Этот контакт принимает форму неучебного поведения. В этих условиях суть научения заключается в том, что структурно отработанные на предыдущих двух этапах речевые действия воссоединяются с функцией общения. И успех достигается лишь в том случае, если учение является латентным. Как уже говорилось, именно на третьем этапе создается наиболее критическое для обучения стечение обстоятельств: с одной стороны, преподавателю необходимо вопреки стандартным условиям учебного процесса создавать ситуацию для естественных актов общения на иностранном языке, с другой — обучаемый оказывается в положении, требующем от него реализации способности, которая в его возрасте находится уже на довольно низком уровне.

Различны, наконец, и приемы обучения, которые используются на разных этапах. На первых двух этапах приемы обучения имеют общую черту. Суть ее в том, что неизменно создается ситуация, когда преподаватель ставит перед обучаемым некоторую учебную задачу, которую тот стремится выполнить. У обучаемого при этом не возникает никаких сомнений, во-первых, в том, что целью преподавателя является побудить в нем конкретно направленную учебную активность и, во-вторых, в том, что сам он в этих условиях данную активность так или иначе должен развить.

Совершенно иные приемы используются на третьем этапе. Ввиду того что работа преподавателя опирается на латентное научение, он уже не может использовать приемы, явно направленные на осознанную учебную активность обучаемого. Наоборот, он должен сделать все возможное, чтобы создать впечатление, будто в этот момент он не обучает и, более того, не ожидает от студентов никакой учебной активности. Такие приемы можно назвать скрытыми. Чередование открытых и скрытых приемов так же, как соответствующих им типов учения, является неотъемлемой чертой процесса обучения устной иностранной речи, и эффективность его во многом зависит от того, насколько правильно осуществляется это чередование.

Для наглядности представим изложенную выше модель в виде таблицы (см. с. 48).

Нам остается определить, как складываются отношения родного и иностранного языков по мере того, как обучаемый продвигается от этапа к этапу. Логика модели требует того, чтобы отношения определялись тенденцией ко все большей изоляции языкового материала иностранного языка от соответствующего материала

Этапы	Цель	Вид работы (средство)	Тип учения	Приемы обучения
I	Отработка речевых операций (элементы грамматической, фонетической, лексической подсистем)	Предречевые упражнения	Учение как целенаправленная учебная активность	Открытые
II	Отработка речевых действий (фразы, высказывания)	Речевые упражнения		
III	Воссоединение речевых действий с функцией общения	Естественное общение	Латентное учение	Скрытые

родного языка. Иначе говоря, степень изоляции будет тем больше, чем ближе отрабатываемый материал к своей речевой реализации. Конкретно это означает, что на первом этапе (особенно при первичной подаче языкового материала) опора на соответствующий материал родного языка чаще всего неизбежна. Если первый этап завершается успешно, то на втором отработка языкового материала должна производиться уже без опоры на родной язык. Ведь здесь он отрабатывается на уровне речевых действий, а речевые действия на иностранном языке (даже если иметь в виду только их структуру) никакого соответствия в родном языке не имеют. Наконец, на третьем этапе изоляция иноязычного материала должна завершиться, ибо любая актуализация его связи с соответствующим материалом родного языка неизбежно приводит к понижению эффективности общения.

Подведем итоги:

1. Модель обучения устной иностранной речи необходимо строить с учетом: а) сходства и различия между процессами овладения родным и иностранным языками; б) видов учебной активности, с опорой на которые осуществляется процесс обучения; в) взаимоотношения между родным и иностранным языками в процессе овладения устной иностранной речью.

2. В отличие от овладения родным языком, происходящего в виде единого свернутого процесса, овладение иностранным языком, в частности устной иностранной речью, разбивается на три этапа: 1) отработка элементов языкового материала в предречевых упражнениях (уровень речевых операций); 2) отработка языкового материала в речевых упражнениях (уровень речевых действий); 3) работы в естественных ситуациях общения, где структурно завершенные речевые действия используются в функции общения.

3. На первых двух этапах основным видом учения является целенаправленная учебная активность обучаемого. В соответствии

с этим на данных этапах используются открытые приемы обучения. Третий этап, наоборот, осуществляется с опорой на латентное научение и на скрытые приемы обучения.

4. По мере поэтапной отработки подаваемый языковой материал все больше изолируется от соответствующего материала родного языка. На третьем этапе процесс его изоляции полностью завершается.

ГЛАВА II. ПОДАЧА И ОТРАБОТКА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА ПЕРВЫХ ДВУХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

§ 1. Проблема вводного курса

В начальный период обучения устной иностранной речи в вузе возникают обычно достаточно сложные проблемы из-за того, что у студентов-первокурсников уровень владения фонетическим, грамматическим и лексическим материалом оказывается весьма неоднородным. В этих условиях перед преподавателем возникает альтернатива: или путем принятия энергичных мер добиваться повышения уровня владения этим материалом, или же вести обучение с самого начала во всем объеме и в обычном темпе.

Когда следуют первому пути, обучение начинается с вводного курса, целью которого является осуществление коррективных мер, способствующих унификации уровня владения фонетическим, грамматическим и лексическим материалом. Обычно это делается за относительно короткий срок (5—6 недель), в течение которого все предусмотренные программой часы (около 16 в неделю) передаются преподавателю, проводящему вводный курс. Мы не будем останавливаться на конкретных условиях проведения вводного курса. Они известны всем так же, как и конкретное содержание этих курсов¹. Попытаемся лишь показать возможные расхождения между целями и реальными результатами вводного курса.

Основная цель вводного курса — коррекция и унификация навыков произношения. Предполагается при этом, что вводный курс должен охватить практически всю фонетическую систему языка. Действительно, даже во фразе с ограниченным составом грамматических и лексических единиц может встретиться любой ее элемент. В соответствии с целью и результат можно сформулировать так: коррекция и унификация произносительных навыков студентов, только что поступивших в вуз. Насколько мы можем судить, такой результат, даже когда вводный курс ведут квалифицированные преподаватели, достигается нечасто. Причин этому довольно много. Одной из основных является следующая. Из психологии хорошо известно, что овладение в одной и той же ситуации видоизмененным навыком на фоне уже действующего того же навыка связано

¹ За последние 20—30 лет опубликовано довольно большое количество вводных курсов английского, французского и немецкого языков.

с большими трудностями. Эти трудности, естественно, приумножаются, если одновременно необходимо овладеть несколькими видоизмененными навыками и, тем более, если это нужно сделать за ограниченное время. Коррекция произносительных навыков является типичным примером такой ситуации.

Положительных результатов в вводном курсе можно достичь чаще всего в отношении грубых отклонений от нормы, т. е. в той части системы иностранного языка, которая не имеет соответствия в родном языке. В качестве примера можно привести носовые гласные во французском языке, умлаутированные гласные в немецком или, скажем, интердентальные шелевые согласные в английском. Относительная легкость коррекции отклонений объясняется тем, что данные элементы системы иностранного языка обучаемому не с чем идентифицировать в своем опыте. Однако таких элементов не так уж много. Обучаемые, как правило, идентифицируют элементы иностранного языка с теми или иными элементами родного языка, что и приводит к большему или меньшему отклонению от нормы. Для коррекции этих отклонений времени вводного курса бывает недостаточно. Возьмем для примера французские гласные фонемы [e] — [ɛ]. Как известно, в русском языке им соответствует одна фонема [э]. И если при отработке этих французских фонем почему-либо произошла их идентификация с русской фонемой, времени на его коррекцию в вводном курсе явно не хватит.

Вводный курс обладает еще одной особенностью, которая приводит к нежелательным последствиям. Внешне это выглядит как несоответствие между тем, чего ждут студенты от учебного процесса с первых дней пребывания в вузе, и тем, что им на самом деле приходится делать. Поступив в вуз, студенты ожидают окунуться в мир изучаемого языка, который для них, естественно, существует в форме речевой активности (преимущественно устной). На свое первое занятие они приходят учиться говорить. Конечно, они с энтузиазмом берутся и за то, что им предлагает вводный курс, так как действует общая ситуация новизны. Однако вскоре они видят, что предлагаемый материал им хорошо знаком. Кроме того, обнаруживается, что от них требуется делать изо дня в день одно и то же — фонетические, грамматические и лексические упражнения. А самое главное, на лекциях почти не возникает ситуаций общения (за исключением, конечно, элементарных объяснений, а также команд или просьб со стороны преподавателя, побуждающего студентов выполнять все те же упражнения). Поэтому нет ничего удивительного, что первоначальный запал постепенно сходит на нет. Формированию ситуации, столь неблагоприятной для поддержания интереса, способствует и то, что содержательная сторона текстов, которые используются в вводном курсе, весьма примитивна. Ведь незыблемым принципом отработки материала в вводном курсе является соблюдение строгой последовательности в подаче материала: лексические и грамматические элементы,

вводимые в состав текстов, не должны содержать звуков или звукосочетаний, которые еще не были проработаны в предыдущих упражнениях. Соблюдение этого принципа не позволяет составителям вводного курса включать в него сколько-нибудь интересные или даже связные тексты.

Все сказанное позволяет заключить, что если даже в результате вводного курса удастся добиться некоторой коррекции и унификации фонетических, грамматических и лексических навыков, то происходит это за счет значительного снижения интереса у студентов, причем в самый ответственный момент — начальный период обучения. У студентов, поступивших в институт и готовых с полной отдачей сил овладеть языком, мотивационный уровень падает, и по окончании вводного курса нужно приложить много дополнительных усилий, чтобы вернуть его на прежнюю высоту.

Альтернативой вводного курса является проведение с самого начала основного курса обучения в несколько видоизмененном варианте. Последнее касается лишь материала первых уроков. Во-первых, объем начальных текстов и упражнений должен быть уменьшен. Во-вторых, содержание их, несмотря на малый объем, должно полностью соответствовать кругу интересов обучаемых. В этих условиях неизбежно нарушение упомянутого принципа последовательности подачи материала. Разумеется, по мере возможности надо придерживаться этого принципа. Однако в жертву ему приносить содержательность материала не следует. Дело в том, во-первых, что фонетический, грамматический и лексический материал нельзя считать новым для студента только на том основании, что он еще не был проработан в упражнениях институтского курса. Ведь студент начинает изучение языка в вузе далеко не с нуля. Во-вторых, если ему и в самом деле попадет в начальных текстах или упражнениях новое слово (или даже грамматическое явление, что маловероятно), то вряд ли это окажется для него непреодолимым препятствием. Студент вуза — это взрослый и вполне самостоятельный человек, и ему вполне по силам самостоятельная работа со словарем или грамматическим справочником.

Когда учебный процесс начинается сразу с основного курса, иначе ставится вопрос и о коррекции ошибочных навыков. Отличие заключается в том, что процесс коррекции фонетических, грамматических и лексических навыков растягивается здесь на более длительный срок (скажем, на весь первый курс). Такой подход представляется более рациональным, если учесть то, что невозможно корригировать одновременно и за короткий срок большое количество ошибочных навыков. Но самое главное состоит все-таки в том, что удастся избежать снижения мотивации, что, за редким исключением, всегда происходит при проведении вводного курса.

Если сравнить описанные выше два подхода в методике начального обучения устной иностранной речи в вузе, то — с точки

зрения излагаемой в книге общей модели обучения — предпочтительнее нужно отдать второму из них. Действительно, в данной модели отработка конкретного языкового материала носит циклический характер — работа над ним образует цикл из трех этапов. Это исключает возможность продолжения работы на одном каком-либо этапе в течение более или менее долгого времени. То, что делается в традиционном вводном курсе, противоречит модели. В самом деле, упражнения, которые направлены на коррекцию фонетических, грамматических и лексических навыков, — это разновидность предречевых упражнений, которые в предлагаемой модели выполняются на первом этапе. Таким образом, в вводном курсе в течение длительного времени (4—6 недель) обучение осуществляется только на первом этапе.

Можно сделать следующие выводы:

1. В начале обучения иностранному языку в специальных вузах, как правило, проводится вводный курс, целью которого является коррекция и унификация фонетических, грамматических и лексических навыков. Эта цель достигается далеко не всегда. Причины этого — многочисленность навыков, подлежащих коррекции, и недостаточность отводимого на это времени. Проведение вводного курса сопровождается снижением мотивации обучаемых. Это объясняется тем, что их учебная активность сводится главным образом к выполнению предречевых упражнений, содержательно не соответствующих кругу интересов обучаемых.

2. Альтернативой вводному курсу является проведение с самого начала основного курса. Это позволяет избежать снижения мотивационного уровня у студентов. Процесс коррекции навыков при таком подходе растягивается на значительно более длительное время, что позволяет более эффективно проводить эту работу.

§ 2. Особенности организации подаваемого языкового материала

Конкретный процесс обучения иностранному языку не в состоянии охватить всю систему фонетических, грамматических и лексических единиц. В зависимости от цели обучения, контингента обучаемых и других условий на языковой материал, подлежащий усвоению, налагаются определенные ограничения. Организация языкового материала, таким образом, подразумевает прежде всего его отбор на основе определенных критериев.

Установление критериев отбора элементов фонетической и грамматической систем особой трудности не представляет, так как количество их строго ограничено. Основные трудности связаны с установлением критериев отбора лексического материала. Лексическая система языка состоит из практически неограниченного количества слов и их сочетаний, в этом море слов подчас трудно отобрать именно те, которые максимально отвечали бы целям обучения.

При отборе подлежащей усвоению лексики обычно следуют тематическому принципу. Подбирается какой-то ряд тем, и уже после этого определяется лексический материал, способный выразить связанное с этими темами содержание. При таком подходе возникает дополнительная задача, связанная с установлением критерия отбора самих тем. Попытки разработать рациональные основы установления характера тем, отвечающие требованиям обучения устной речи¹, предпринимаются. Тем не менее на настоящий день выбор их достаточно произволен². Как следствие, в учебниках (главным образом I курса) появляются такие темы, как «В универсальном магазине», «У врача» или «Наш читальный зал», «Мой рабочий день», «Спортивные состязания» и т. д. Тексты, соответствующие этим темам, как правило, лишены того, что можно было бы назвать событийной конкретностью (описаний конкретных взаимоотношений между людьми, конкретных явлений и событий). Обычно это описательные, статические тексты, основной целью которых является употребление возможно большего количества слов и выражений, относящихся к теме. Создается впечатление, что авторы таких учебников сначала подбирают слова и выражения, а затем уже под них «подгоняют» соответствующее содержание.

В чем-то такой подход оправдан (скажем, с точки зрения дозированной подачи лексики). Но при этом нарушается принцип содержательности языкового материала при обучении устной иностранной речи. Как уже говорилось в I разделе книги (глава II, § 2), когда ребенок овладевает родным языком, то сам язык и соответствующее содержание поступают к нему извне. Потребности ребенка в отношении языкового материала носят вторичный характер; система специфически человеческих потребностей только формируется у него, причем именно на основе опосредуемых языком содержаний. Между тем взрослый обучаемый (в том числе студент) обладает уже довольно развитой системой потребностей. И когда он начинает изучать иностранный язык, ему вовсе не все равно, какого содержания будет подаваемый языковой материал. Как говорилось выше, это содержание должно соответствовать его потребностям, определяющим в свою очередь круг его интересов. При такой постановке вопроса подбор слов и выражений оказывается вторичным по отношению к содержанию текста. Снимается необходимость и в том, чтобы текст содержал как можно больше слов, имеющих отношение к данной теме.

¹ См.: Л а п и д у с Б. А. Обоснование и конкретизация целей и содержания обучения второму языку как специальности и отражение их в программе // Лингвистика и методика в высшей школе.— М., 1974.— Вып. IV; Кудряшов Ю. А., Гурвич П. Б. Методическая типология тем устной речи // Проблемы развития умений иноязычной речи.— Владимир, 1982.

² См.: П а с с о в Е. И. Ситуация, тема, социальный контекст (к проблеме организации речевого материала) // Иностр. яз. в школе.— 1975.— № 1.

Чтобы продемонстрировать различие в подходах к отбору лексического материала, возьмем тему «Семья», которая довольно часто фигурирует в учебниках I курса. В большинстве учебников текст, посвященный этой теме, представляет собой описание какой-либо типичной семьи и включает как можно большее количество слов, выражающих родственные отношения (отец, мать, сын, дочь, бабушка, дедушка, дядя, тетя и т. д.). Причем все эти слова объединены довольно условным содержанием. Совсем иначе выглядит текст, когда его содержание отражает круг интересов обучаемых — студентов. В нем затрагиваются такие животрепещущие для молодых людей данного возраста проблемы, как готовность к семейной жизни, распределение обязанностей между супругами, отношение к родителям жены или мужа, дети в семье и т. д. Совершенно очевидно, что такая трактовка темы не предполагает включения в тексты (или в упражнения) какого-то заранее определенного количества слов и выражений. Они включаются в них по мере раскрытия содержания, связанного с данной темой.

Продуктивность отбора лексического материала по принципу «от содержания к словам» (а не «от слов к содержанию») проявляется и в случае чисто «технического» аспекта этой проблемы. Дело в том, что относящиеся к теме слова образуют семантический ряд. На одном конце этого ряда находятся слова, включение которых в тему не вызывает сомнений. На другом конце находятся слова, которые также вне всяких сомнений нет смысла включать в данную тему в целях обучения. Например, если взять ряд слов, имеющих отношение к теме «Семья», пожалуй, никто не усомнится в целесообразности включения в него таких слов, как «отец», «мать», «сын», «дочь». С другой стороны, вряд ли найдется человек, который в учебных целях включил бы в эту тему такие слова, как «внебрачный ребенок» или «сводный брат». Но если последовательно осуществлять принцип «от слов к содержанию», то трудно представить объективные критерии, по которым можно было бы исключить подобные слова из общего списка. Где остановиться при отборе слов? Ведь ряд непрерывен, а семантическое расстояние между его элементами примерно одинаково. Рационально обосновать этот принцип оказывается невозможным.

Поэтому более адекватной основой отбора лексики на начальной стадии обучения следует признать принцип «от содержания к словам», при том условии, конечно, что само содержание будет соответствовать интересам и потребностям обучаемых.

Отбор подлежащих овладению элементов — не единственная проблема в организации учебного материала. Не менее важно определить последовательность его подачи. И если при отборе трудности касались лексики, то при определении последовательности подачи материала трудности относятся уже к фонетическим и, в особенности, грамматическим элементам. В качестве иллюстрации разберем вопрос о последовательности представления

грамматической системы изучаемого языка применительно к условиям обучения устной иностранной речи в вузе.

Грамматическая система любого языка достаточно богата и разнообразна, хотя она и намного компактнее лексической системы. Поэтому не может быть и речи об одновременной подаче всех ее элементов. При решении этой задачи обычно опираются на традиционно различаемые в лингвистике грамматические категории, например глагольные, именные формы и т. д. Но при таком подходе различаемые блоки оказываются настолько громоздкими, что становится неизбежным их дальнейшее деление. Оно осуществляется опять-таки на основе традиционных категорий (в глагольных формах выделяются категории времени, вида, залога и пр., а в именных формах — категории числа, падежа и пр.). Вопрос о последовательности подачи материала возникает, собственно, тогда, когда уточнены и отобраны единицы соответствующих подсистем.

Рассмотрим, например, ситуацию с представлением временных форм глагола.

Эта подсистема достаточно обширна, и трудно организовать подачу ее элементов иначе, чем в определенной последовательности¹. Если исходить из требований обучения устной речи, то в первую очередь необходимо подать и отработать те временные формы, которые чаще других используются в ней. В английском языке, например, к ним с большим или меньшим приближением можно отнести все три времени группы *Indefinite*, а также времена *Present Perfect* и *Present Continuous*; во французском это будут, соответственно, времена *présent*, *passé composé*, *passé* и *futur immédiat*; *Präsens*, *Perfekt*, *Imperfekt* — в немецком. Конечно, возможен несколько иной подбор времен. В данном случае важно не это. Главное — установить, в какой последовательности должны подаваться эти времена и каким способом их нужно отрабатывать на всех этапах обучения устной иностранной речи. С нашей точки зрения, при решении этой проблемы не так уж важно, какое время будет отработано вначале, какое — после. Традиционно подача временных форм начинается с настоящего времени, и у нас нет оснований возражать против этого. Однако вполне допустимо начать обучение с какого-либо другого времени, скажем, с времени *Present Perfect* или *Present Continuous* в английском языке. Повторяем, суть проблемы не в этом, так как при рационально разработанной последовательности временных форм все они так или иначе будут отработаны. Суть ее в том, чтобы сделать максимально эффективным соотношение последовательности подачи материала со способами его циклической

¹ Нам известны попытки некоторых методистов и преподавателей-практиков осуществлять одновременную подачу элементов той или иной подсистемы. Однако они находятся в стадии эксперимента и поэтому у нас еще нет оснований обсуждать их.

отработки на всех трех известных нам этапах обучения. Остановимся на этом более подробно.

После того как та или иная временная форма подана, начинается ее отработка сначала в предречевых, а затем в речевых упражнениях. На это нужно затратить ровно столько времени, сколько нужно для включения ее в естественную речь. Вопрос состоит в том, как быть с другими временными формами, пока данное время отрабатывается в упражнениях.

На этот вопрос существуют два ответа. В одном случае грамматическая временная структура всех текстов и упражнений ограничивается изучаемым временем. Суть этого варианта сводится к тому, что нельзя строить учебные тексты, используя еще не отработанный в упражнениях материал. В результате новые временные формы появляются в текстах учебника по мере того, как они вводятся для отработки в упражнениях. Скажем заранее, что такой подход не может создать благоприятных условий для обучения устной речи. Так, в учебнике немецкого языка для I курса *Praktisches Deutsch für Hochschulen* введенная вначале временная форма *Präsens* отрабатывается в течение всего вводного курса и первых девяти уроков основного курса. В пересчете на количество часов в неделю это составляет около 10 недель (неполных два с половиной месяца) с начала обучения. В течение этого периода учебная работа ведется на материале текстов, в которых фигурирует только время *Präsens*.

В таких условиях весьма трудно создать естественные ситуации общения, в течение столь долгого времени невозможно вести со студентами естественную беседу, ограничиваясь одним временем *Präsens*. Если беседа действительно естественна, она невольно потребует употребления других времен. Как быть, например, в такой простой ситуации, когда преподаватель собирается спросить студента о причине его опоздания на лекцию. Ведь, оставаясь в пределах времени *Präsens*, преподаватель не сможет спросить, а студент ответить на его вопрос. В связи с возникающими в данных обстоятельствах трудностями и необходимо искать иное решение затронутого вопроса. Суть его заключается в том, что и в тексте, и в создаваемых естественных ситуациях общения допускается использование временных форм, которые еще не были отработаны в предречевых и речевых упражнениях.

Право на это дают специфические условия специального вуза. В частности, учитывается, что преподаватель с самого начала имеет дело с людьми, которые не просто прошли школьный курс обучения, но и только что успешно сдали вступительный экзамен по языку. В связи с этим нет особых оснований оберегать студента от временных форм, которые в упражнениях вузовского курса еще не прорабатывались. Это правомерно лишь в том случае, если обучение начинается с нуля. Первокурсника едва ли смутит то, что в тексте учебника ему встретится грамматическая форма, которую он еще не отрабатывал в упражнениях.

Скорее его удивит то, что начальные тексты чрезвычайно упрощены (особенно если он сравнит их со школьными учебниками старших классов).

Таким образом, в процессе обучения устной иностранной речи в вузе недостаточно установить последовательность отработки в упражнениях элементов вводимой подсистемы, одновременно необходимо определить, какие элементы подсистемы можно будет вводить в тексты еще до того, как начнется их отработка в упражнениях. Если критерием установления последовательности подачи материала служат закономерности отношения элементов внутри данной подсистемы, то необходимость введения неотработанных в упражнениях элементов диктуется требованием строить учебный процесс на основе максимально полноценных содержаний, соответствующих кругу интересов обучаемых. Ведь именно в этом случае удастся создать условия для возникновения естественных ситуаций общения и, следовательно, для введения в речь языкового материала, прошедшего процесс отработки в упражнениях.

До сих пор речь шла о том, в какой степени можно вводить в учебные тексты такие грамматические формы, которые в данном курсе обучения еще не отрабатывались в упражнениях. Необходимо затронуть и другой аспект этой проблемы, касающийся темпа подачи материала.

Несомненно, этот вопрос должен решаться каждый раз конкретно, исходя из формально-содержательной сложности материала. Тем не менее, учитывая то, что конечной целью отработки в упражнениях любого нового материала является его включение в естественную речевую активность, нужно, чтобы темп его подачи был максимально быстрым. Ведь речевая активность студента будет тем более естественной, чем полноценнее ее лексико-грамматическая оформленность. При реализации такого подхода необходимо исходить из следующего положения: неправомерно стремиться к окончательной автоматизации речевых действий, отрабатываемых в системе упражнений, поскольку на этот уровень речевые действия могут выйти лишь в естественной речи. Интенсивная проработка того или иного языкового материала в упражнениях в течение длительного времени может привести лишь к тому, что студент научится хорошо выполнять именно эти упражнения, что совсем не является конечной целью работы с этим материалом. Более того, чрезмерная автоматизация речевого действия в упражнениях, т.е. в специфической учебной активности, может затруднить его перенос в естественную речевую активность (более подробно см. об этом раздел II, главу IV, § 3). И наконец, при определении темпов отработки нового материала необходимо опять-таки исходить из того, что студент начинает изучать иностранный язык уже с определенным уровнем навыков. Как нам кажется, этот факт учитывается не всеми авторами учебников I курса. Во всяком случае остается впечатление, будто

эти учебники написаны для людей, начинающих изучать иностранный язык без какой-либо предварительной подготовки.

Поговорим, наконец, о первичной объективации элементов иностранного языка, подаваемых в процессе обучения. В предыдущем разделе акт объективации был определен как своего рода задержка внимания на том звене поведения, где оказалось заблокированным его развитие. Именно на основе объективации студент начинает осуществлять активность, направленную на устранение препятствия (что в конечном счете приводит к возобновлению поведения).

В учебном поведении объективация характеризуется определенной спецификой, связанной с тем, что она совершается здесь не в ответ на спонтанно возникающее препятствие, а в контексте целенаправленно подаваемого материала. Можно поэтому утверждать, что объективация языкового материала в учебной активности обучаемого — это процесс управляемый.

Как известно, непосредственно за объективацией препятствия следует акт его идентификации. Учитывать взаимосвязь объективации с идентификацией чрезвычайно важно. Дело в том, что в учебном процессе нередко возникают достаточно сложные ситуации, в которых формируется неадекватная направленность процесса идентификации.

Основой для идентификации подаваемого материала иностранного языка с тем, что у обучаемого уже есть в опыте, является родной язык. Идентификация может иметь здесь и положительный и отрицательный результат. Когда идентификация подаваемого языкового материала с соответствующим материалом родного языка происходит на наиболее общем, категориальном уровне, она, безусловно, приводит к положительным результатам. Например, когда подается материал, представляющий, скажем, глагольную категорию, обучаемый, объективируя его, устанавливает, что он относится к категории глагола. Удастся это ему потому, что в его опыте — как следствие владения родным языком — имеется соответствующая грамматическая категория. И конечно, результат идентификации в этом случае адекватен объективному положению вещей.

Однако на более низких уровнях — лексико-грамматических и фонетических единиц — идентификация на основе родного языка приводит к положительному результату весьма редко. Действительно положительной идентификация может быть лишь при совпадении значения подаваемого элемента со значением его физического аналога, имеющегося в опыте (т. е. в родном языке). Но на уровне конкретных значений совпадение элементов иностранного и родного языков — явление практически невозможное. На этом основании можно сделать общий вывод: необходимо стремиться к тому, чтобы подаваемый материал на уровне конкретных значений не идентифицировался с соответствующим материалом родного языка. Сделать это нелегко. Ведь за иденти-

фикацией языкового материала стоит естественная тенденция отождествлять сходные вещи. Тем не менее препятствовать этому нужно, и путь к этому мы видим в дифференцированном подходе к условиям идентификации.

Первое, что необходимо сделать, это установить степени трудности преодоления ошибочной идентификации. Так, преодолеть ошибочную идентификацию элементов иностранного и родного языков тем легче, чем меньше сходств между ними. Например, если сравнить трудности преодоления идентификации немецких гласных [ɔ:] и [o:] с русской гласной [o], то окажется, что в первом случае это сделать легче, так как сходства между [ɔ:] и [o] намного меньше, чем между [o:] и [o].

Однако существуют условия, которые усложняют реализацию этой рекомендации. Дело в том, что элементы, принадлежащие к системам двух разных языков, могут быть сходными (или различаться) не только в плане значения, но и чисто формально. И далеко не всегда сходство или различие в значении сопоставляемых элементов двух языков совпадает со сходством или различием в их форме. При несовпадении сложность организации подаваемого материала намного повышается. Это можно проиллюстрировать на примере подачи и дальнейшей отработки утвердительной, отрицательной и вопросительной форм времени Present Indefinite в английском языке.

Изучение этого времени начинается, как правило, с утвердительной формы, затем следует отрицательная и в конце вопросительная. В том же порядке отрабатываются указанные формы и в упражнениях. Казалось бы, против такой последовательности можно не возражать, так как значение этих форм в иностранном и родном языках более или менее идентично. Однако при таком порядке подачи и отработки весьма частыми оказываются ошибки в употреблении отрицательной и в особенности вопросительной форм. Источником ошибок, как выясняется, является именно принятая последовательность их подачи. Дело в том, что в родном языке все эти три формы образуются без вспомогательного глагола, тогда как в английском языке так образуется лишь утвердительная форма, а отрицательная и вопросительная формы требуют вспомогательного глагола to do.

Когда при обучении первой подается утвердительная форма, у студента она, естественно, идентифицируется с утвердительной формой настоящего времени в родном языке. Если в этой ситуации такую идентификацию можно считать положительным явлением, то в дальнейшем она становится источником ошибок. Это происходит потому, что для обучаемого подсистема настоящего времени родного языка существует как нечто единое. Поэтому идентификация утвердительных форм иностранного и родного языков влечет за собой идентификацию всей подсистемы настоящего времени. В результате весьма сильной оказывается тенденция

ошибочно образовывать отрицательную и вопросительную формы времени Present Indefinite без вспомогательного глагола.

Между тем при другой последовательности подачи материала удастся избежать этих ошибок. В частности, достаточно подать эти формы в обратной последовательности (т. е. сначала вопросительную, затем отрицательную и уж потом утвердительную формы) и соответствующие ошибки практически исчезают. Подача в первую очередь вопросительной и отрицательной форм Present Indefinite, которые образуются с вспомогательным глаголом, не позволяет обучаемому идентифицировать всю подсистему этого времени с подсистемой настоящего времени в родном языке (формы которой, как известно, не требуют вспомогательного глагола). В результате Present Indefinite закрепляется в сознании обучаемого как уникальная подсистема, не имеющая параллели в родном языке.

Сказанное выше подтверждается данными экспериментального обучения¹, позволяющими сформулировать общую закономерность: когда в той или иной подсистеме, общей для иностранного и родного языков, часть элементов характеризуется формальным сходством, а другая часть отличается друг от друга, сначала необходимо подавать отличающиеся элементы, а затем сходные.

Адекватная организация подачи материала призвана создавать своего рода фильтр, при прохождении через который можно будет максимально освободиться от интерферирующего воздействия сходных элементов родного языка.

Подведем итоги:

1. Одной из основных проблем организации языкового материала является выделение рациональных критериев отбора. Сложность выделения этих критериев проявляется главным образом в сфере лексики, так как она практически не ограничена. Тем не менее эта проблема с успехом разрешается, если в основе отбора лексического материала лежит принцип «от содержания к словам» (а не наоборот) и если содержание отбирается в соответствии с кругом интересов обучаемых.

2. Не менее важной является проблема последовательности подачи материала, прежде всего грамматического. Рациональный подход к этой проблеме требует, чтобы в текстах, наряду с грамматическим материалом, отрабатываемым в упражнениях, допускалось употребление и такого материала, который в упражнениях еще не отрабатывался, и чтобы подаваемый материал отрабатывался в возможно более быстром темпе. Обеспечиваются эти

¹ Экспериментальное обучение в течение ряда лет проводилось Н. З. Чхиквишвили, сотрудником Института психологии им. Д. Н. Узнадзе АН ГССР.

требования тем, что студенты начинают изучение языка, уже имея определенный языковой багаж.

3. Наконец, важно уметь устанавливать особенности организации языкового материала с точки зрения его идентификации в процессе подачи и первичной отработки. Суть проблемы состоит здесь в том, что обучаемый, следуя естественной тенденции отождествлять подобное с подобным, идентифицирует подаваемые единицы иностранного языка с соответствующими единицами родного.

§ 3. Об эффективности некоторых традиционных упражнений

Упражнения представляют собой особый вид учебных действий, посредством которых достигается тот или иной уровень автоматизации навыков. Когда объектом изучения является язык, характеризующийся сложным переплетением элементов различной структурной и функциональной природы, количество упражнений непомерно велико. Существуют достаточно разработанные теории упражнений, определяющие сферу их применения. Тем не менее в практике преподавания нередки случаи, когда используемые упражнения не обладают достаточной эффективностью. Бывает и так, что в зависимости от теоретических установок тому или иному упражнению придается большая или меньшая значимость.

В этом параграфе мы обсудим эффективность некоторых видов упражнений, используемых при обучении устной иностранной речи: выучивание наизусть, пересказ и так называемые двуязычные упражнения, или упражнения на перевод.

Проанализируем вначале выучивание наизусть. Такая постановка вопроса может показаться неоправданной, ведь авторы учебников, как правило, даже не упоминают об этих упражнениях. Редко появляются рекомендации выучивать наизусть и в работах методистов. Однако проблема существует, о чем свидетельствуют появляющиеся время от времени в методических работах рекомендации избегать таких заданий¹. Действительно, люди, непосредственно связанные с практикой преподавания иностранного языка (в том числе и в вузе), знают, что это весьма распространенная форма работы и что в зависимости от установок отдельных преподавателей ей придается большее или меньшее значение.

С применением упражнений на выучивание наизусть можно согласиться на старших курсах, когда студенты, которые уже практически овладели языком, заучивают какие-либо отрывки из произведений (в основном поэтических), чтобы глубже постигнуть

¹ См.: Кулаков К. Н. Надо ли заучивать наизусть иноязычно-речевой материал // Психология в обучении иностранному языку.— М., 1987. Финокьяро М. Миф и реальность. Призыв к более широким взглядам // Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом.— М., 1978.— Вып. II.

красоту изучаемого языка. Безусловно и то, что есть смысл обучать будущих школьных учителей детским стихам, считалкам и пр. Но когда в начальный период обучения студенты выучивают наизусть целые тексты и диалоги, они, безусловно, совершают, по выражению М. Финокьяро, своего рода подвиг. Причем подвиг этот совершается не просто впустую, но даже во вред процессу овладения устной иностранной речью. Именно поэтому есть смысл еще раз остановиться на вопросе о выучивании наизусть и попытаться выяснить, почему данный вид работы так упорно сохраняет свои позиции в практике обучения.

Предлагая обучаемым заучивать наизусть те или иные отрывки текста, сторонники данного вида упражнений считают, по-видимому, что отдельные его фрагменты (слова или фразы) будут использованы обучаемым в будущем. Такую позицию трудно обосновать. Ведь каждый акт речи в естественной ситуации — это продуцирование какого-то нового содержания. Он соответствует данной ситуации общения в данных условиях среды и никогда в точности не повторится. В этом смысле речевой фрагмент, который был использован в «своей» ситуации общения, никак не может быть использован в новой ситуации. Исключением являются некоторые стереотипные фразы, количество которых настолько незначительно, что при построении системы упражнений их можно и не учитывать.

Бесплодность выучивания наизусть как будто бы не требует дальнейших доказательств. Тем не менее попытаемся подтвердить данное положение с привлечением более обширного материала. Как известно, характер функционирования языковой единицы в потоке речи таков, что при всем бесчисленном количестве ее вариантов в конкретных актах речи, в каждом из них она сохраняет и некоторые свои неизменные черты. Благодаря им языковая единица существует как таковая, и именно они ложатся в основу правил ее употребления в языке. В том или ином акте речи данная единица языка представлена каким-то одним конкретным вариантом, особенности которого определяются данной, всегда уникальной, ситуацией общения.

Сказанное составляет логику тех стратегий обучения устной иностранной речи (в том числе и изложенной в данной работе), которые исходят из необходимости овладения системой единиц изучаемого языка в динамической совокупности их неизменных черт. Только такое владение ими делает возможным продуцирование все новых и новых актов речи в постоянно меняющихся условиях.

По этой же логике выучивание текстов наизусть ничего не может дать положительного для овладения устной речью, так как при этом языковая единица сохраняется в сознании обучаемого не в общей для всех вариантов форме, а в форме конкретного варианта, пригодного только для данного стечения обстоятельств.

Итак, если в основу обучения устной иностранной речи ставить закономерности функционирования языка как средства общения, выучивание наизусть никаких перспектив не имеет. Тем не менее в некоторых случаях преподаватели, которые пользуются этим методом, достигают определенных успехов. Дело в том, что в процессе обучения общий результат, как правило, достигается воздействием на обучаемого различными приемами и методами обучения. Поэтому определенного эффекта нужно ожидать и тогда, когда выучиванию наизусть уделяется достаточное время. Однако результат был бы намного выше, если бы затрачиваемое на это время было использовано более рационально.

Для большей убедительности можно указать и на следующий факт. В практике обучения иностранному языку существует достаточно много примеров несоответствия средств обучения его целям. Однако почти нет примеров того, чтобы в таких неблагоприятных условиях процесс обучения не сопровождался определенными успехами (тем более, если овладение иностранным языком входит в профессиональную подготовку обучаемого). Кроме всего прочего, это можно объяснить и тем, что человек по своей природе обладает творческим началом. Когда цель обучения ему ясна, а используемые средства мало способствуют ее достижению, он сам с большим или меньшим успехом находит адекватные средства. Нечто подобное происходит и в том случае, когда обучаемому приходится выучивать тексты наизусть. В этих условиях он находит адекватные средства овладения общим строем изучаемого языка, опираясь на другие виды учебной работы. Очевидно тем не менее, что силы обучаемого затрачиваются в данном случае непродуктивно. Кроме того, не все идут по этому пути, так как люди в разной степени обладают творческим началом, не говоря уже о том, что оно может иметь совершенно другую направленность.

Тезис о непродуктивности выучивания наизусть имеет универсальное значение — он не зависит от характера текста: заучивание наизусть диалога столь же малопродуктивно, как и заучивание монологического отрывка. На это нужно обратить особое внимание, так как часть преподавателей, признавая малую продуктивность выучивания наизусть вообще, делает исключение для диалогической речи. Возможно, это происходит потому, что, по их мнению, диалог представляет собой как бы слепок речевого общения. Здесь, однако, упускается из виду то, что любой зафиксированный письменно или устно диалог — это застывший образец речевого общения и в этом смысле ничем не отличающийся от любого другого текста.

Единственным видом материала, который можно и, пожалуй, нужно учить наизусть, является поэзия. Однако стихи можно заучивать лишь тогда, когда уровень владения языком у обучаемого примерно соответствует степени языковой трудности текста.

С этой точки зрения, заучивание стихотворений в вузе нужно, по-видимому, отложить на старшие курсы. Заметим к тому же, что стихи, содержание которых может привлечь человека студенческого возраста, обладают достаточно сложным языком; тем более с пользой для себя их может заучивать лишь тот, кому они доступны по языку, т. е. студент-старшекурсник.

Весьма близкой к только что рассмотренной является проблема пересказа как средства овладения устной иностранной речью. Заранее оговоримся: о их близости можно говорить лишь в том случае, когда перед обучаемым ставится цель (как правило, в виде домашнего задания) пересказать содержание как можно ближе к тексту. Безусловно, это не совсем то же, что и выучивание наизусть, но и здесь довольно много времени затрачивается непродуктивно. Студенту стоит больших усилий запомнить содержание именно в той речевой оформленности и в той последовательности, в какой оно дано в тексте; осуществляемый им вид работы — это практически чистое репродуцирование, основной упор здесь делается на память. В то же время, как и при выучивании наизусть, вовсе не тренируется умение вариативно использовать языковые единицы. Иными словами, пересказ на основе требования как можно ближе к тексту — это столь же малопродуктивный вид работы, как и заучивание наизусть.

Конечно, изложение содержания с максимальным приближением к тексту не единственный вид пересказа. Существуют и такие виды, которые с успехом могут быть использованы в качестве речевых упражнений, например краткое изложение содержания, изложение описанных событий от лица того или иного персонажа и прочие.

Все эти виды пересказа характеризуются тем, что обучаемому приходится в той или иной степени творчески перерабатывать текст, и, когда уровень владения языком позволяет обучаемому справиться с поставленной задачей, они могут быть весьма продуктивным видом работы.

Рассмотрим теперь вопрос о переводных упражнениях. Эти упражнения могут выполнять две функции. Во-первых, они могут служить собственно обучению переводу с одного языка на другой. Однако они могут обеспечивать и другие цели, в частности обучение устной иностранной речи. Роль переводных упражнений интересует нас именно с этой точки зрения, и мы рассмотрим их с точки зрения предлагаемой в книге модели обучения. Если участие переводных упражнений в процессе обучения устной иностранной речи вообще необходимо, то лишь с целью первичного закрепления языкового материала. Правда, перевод как таковой имеет место и непосредственно во время подачи материала. Но, во-первых, он при этом не имеет формы упражнения и осуществляется как одноразовый перевод, обеспечивающий первичную семантизацию подаваемого материала. Во-вторых, это перевод с иностранного языка на родной. В качестве же упражнения, нацелен-

ного на обучение устной иностранной речи, может служить лишь перевод с родного языка на иностранный; только в этом виде перевод служит закреплению поданного материала и, следовательно, может быть квалифицирован как предречевое упражнение, осуществляемое на первом этапе обучения устной иностранной речи.

Попытаемся теперь более конкретно охарактеризовать роль переводных упражнений на первом этапе обучения. С точки зрения взаимоотношения родного и иностранного языков, овладение устной речью, как уже говорилось, можно представить как процесс постепенного отрыва иностранного языка от родного. Идеальным завершением этого процесса можно считать момент, когда в созданных в нем естественных ситуациях общения иностранный язык функционирует как автономная система, независимая от родного языка. Возможно, это звучит как парадокс, но переводные упражнения должны сыграть свою роль именно в формировании автономной системы иностранного языка. Это можно обосновать следующим образом. Чтобы система иностранного языка оказалась способной функционировать как автономная, необходимо с самого начала применять меры, направленные на дифференциацию ее элементов от соответствующих элементов родного языка. Это необходимо делать потому, что в противном случае связь, которая между ними возникает, будет в дальнейшем неизбежно подкрепляться. Одним из лучших средств первичной дифференциации элементов иностранного языка от соответствующих элементов родного являются именно переводные упражнения. Они способствуют четкой и адекватной идентификации подаваемого материала (см. предыдущий параграф), что и создает условия для его дифференциации от соответствующего материала родного языка.

Рассмотрим пример. При введении форм сослагательного наклонения английского языка возникает трудность их адекватной идентификации в связи с тем, что в английском существуют две формы сослагательного наклонения, тогда как в русском лишь одна. Это обычно ведет к тому, что обучаемые под влиянием образца родного языка долго воспринимают сослагательное наклонение в английском как нечто единое по содержанию. В этой ситуации оказывается, что лучшим средством адекватной идентификации подаваемого материала является четко построенное переводное упражнение: материал, подлежащий переводу на иностранный язык, должен быть непременно обусловлен контекстуально, т. е. каждому предложению должен сопутствовать контекст, из которого будет ясно, к какому временному отрезку относится выражаемое в нем действие. В предложениях «Я бы слушал докладчика внимательно. Он говорит интересно» или «Я бы оставил ее в покое. Она сейчас расстроена» действия относятся к ситуации настоящего времени. А в предложениях «Вам не следовало купаться в холодной воде. Вы могли бы про-

студиться» — к прошедшему времени. Перевод этих и подобных им предложений, безусловно, будет способствовать закреплению понятия о различии форм сослагательного наклонения в английском и русском языках¹. Однако функция переводных упражнений этим и ограничивается. В дальнейшем дифференциация подаваемого материала иностранного языка от соответствующего материала родного должна обеспечиваться одноязычными упражнениями.

Многолетний опыт преподавания показывает, что строгое соблюдение требований внешней речевой изоляции обеспечивает и внутреннюю изоляцию иностранного и родного языков друг от друга. А это основное условие автономного функционирования иностранного языка в качестве средства общения. Переводные упражнения представляют собой одно из средств внешней изоляции. Поэтому, по мере того как внешнее становится внутренним, задания на перевод теряют свою актуальность. В соответствии с этим данным упражнениям и отводится роль предречевых.

Подведем итоги:

1. С точки зрения обучения устной иностранной речи, выучивание текстов наизусть (в том числе и диалогов) представляет собой малопродуктивный вид работы, поскольку заученный текст бесполезен при продуцировании актов речи в новых ситуациях общения, так как неразрывно связан с той ситуацией, которая определила его порождение и которая в точности уже никогда не повторится. По той же причине малопродуктивен и пересказ как можно ближе к тексту.

2. Переводные упражнения как средство обучения устной иностранной речи имеют весьма ограниченную сферу применения. Они используются в качестве предречевых упражнений в целях обеспечения адекватной идентификации материала. В этом качестве они способствуют созданию условий для внешней изоляции иностранного языка от родного. По мере того как внешняя изоляция перерастает во внутреннюю, переводные упражнения теряют свою актуальность.

§ 4. Некоторые особенности речевых упражнений

В предварительной характеристике речевых упражнений (в разделе I, главе III, § 2) отмечалось, что так их можно назвать

¹ Напротив, наличие в упражнениях контекстуально не обусловленных предложений нежелательно. Например, в таких предложениях, как «Еще бы одного человека — и мы бы составили команду» или «Стоило бы ввести этот метод и в нашу работу тоже» отсутствие контекста ставит обучаемого в затруднительное положение, так как их можно отнести как к ситуации настоящего времени, так и к ситуации прошедшего.

лишь условно, поскольку собственно речевая активность при их выполнении не осуществляется (недаром некоторые методисты называют их условно-речевыми). И в речевых упражнениях, и в реальных актах речи обучаемый оперирует языковым материалом. Однако все дело в том, как он оперирует им и с какой целью.

Характер активности обучаемого в речевых упражнениях и в реальных актах речи существенно различается. В первом случае осуществляется учебная активность. Опираясь в упражнениях языковым материалом, студент пытается придать ему структурную завершенность (ведь к этому времени языковой материал прошел лишь через предречевые упражнения и не имеет еще завершенной структуры речевого действия). В результате выполнения упражнений материал приобретает структурную завершенность, что выражается в том, что он впервые приобретает форму речевого действия. Именно в речевых упражнениях закладываются основы автоматизированного владения речевыми действиями на данном языке. Принципиально иной является активность индивида, связанная с осуществлением реальных актов речи. В этом случае речевые действия имеют статус средств общения. Само общение при этом является средством успешного завершения текущего, актуального поведения индивида. В связи с этим совершенно различна и позиция, которую обучаемый занимает по отношению к языковому материалу в речевых упражнениях и в реальной речевой активности. В реальной речи основное внимание он уделяет содержанию речевых актов. Ведь от того, насколько точно он сформулирует содержание, передавая его своему партнеру по общению, зависит успешность общения и, собственно, осуществляемого им поведения. В этой ситуации он вовсе (или почти вовсе) не обращает внимания на формально-структурные стороны языкового материала. И его можно понять. На основе опыта общения на родном языке он приобретает подсознательную уверенность в том, что формально-структурные стороны языкового материала не создадут ему трудностей в общении и что главное — это точно передать необходимое содержание. В речевых упражнениях, напротив, в центре внимания находятся именно формально-структурные особенности языкового материала. Обучаемый стремится главным образом к тому, чтобы заданное в упражнении речевое действие было правильно построено, соответствовало изучаемой модели. Что касается содержания речевых действий, то оно представляет собой лишь фон учебной активности.

Описанное выше различие между учебной активностью, выполняемой в форме речевых упражнений, и собственно речевой активностью, осуществляемой в целях общения, поможет нам определить и некоторые технические аспекты развития этих двух видов активности.

В естественных условиях формирование речевого действия,

включаемого в поведение индивида, строго ограничено во времени. Это обусловлено тем, что акты речи должны полностью соответствовать постоянно меняющейся ситуации поведения. Индивид должен сказать нечто необходимое не раньше и не позже того момента, когда это нужно сказать. Например, человеку даже в голову не придет попросить разрешения войти после того, как он уже вошел и закрыл за собой дверь. Это нужно сделать точно в тот момент, когда он приоткрыл дверь и заглянул в комнату.

Совершенно иначе определяется роль фактора времени в речевых упражнениях. Правда, в них тоже создается определенная ситуация с заданными условиями, которым отрабатываемое речевое действие должно соответствовать. Но учебная ситуация статична. Ее условия заданы с самого начала и не меняются, если этого не требует само учебное задание. Специфика речевых упражнений в том и состоит, что время формирования речевого действия регулируется здесь в соответствии с требованиями учебного задания. Например, когда отработка материала только начинается, обучаемый имеет возможность «приладить» к ситуации отрабатываемое речевое действие. По мере того как он продвигается в овладении материалом, время выполнения речевых упражнений можно целенаправленно сокращать, приближая его к реальным параметрам речевой активности. Сокращение времени должно строго контролироваться, чтобы не создавать излишней напряженности, которая может привести к ухудшению результатов.

В оптимальных условиях каждому пункту речевого упражнения должна соответствовать отдельная ситуация. Общий принцип создания таких ситуаций состоит в том, что в учебную обстановку вводится какая-то совокупность условий, которая требует речевой реакции. Делается это двумя способами: подачей либо вербального, либо невербального материала.

В первом случае упражнение содержит в себе вербально заданную завязку, способствующую зарождению какого-либо конкретного речевого действия (какого именно, определяется инструкцией). Трудность выполнения этих упражнений зависит от того, насколько материал предполагаемого речевого действия представлен в завязке. Можно, например, дать в упражнении задание продолжить предложение, используя предлагаемую в скобках конкретную подсказку:

Мне трудно просыпаться по утрам (купить будильник).

У него всего одна яркая рубашка (носить по праздникам).
Образец выполнения:

Поэтому я купил будильник.

Поэтому он носит ее только по праздникам.

Такое задание можно дать и без подсказки, определив в завязке лишь направление продолжения предложения: *Следуя образцу, скажите вашему собеседнику, что ему нужно сделать.*

Я голоден.

Образец выполнения:

Так, пойд и поешь что-нибудь.

Вот еще одно упражнение подобного типа с более сложным ходом решения:

Я поступил в институт (хотя, чтобы, поэтому).

Образец выполнения:

Я поступил в институт, хотя мои родители были против.

Я поступил в институт, чтобы стать образованным человеком.

Я поступил в институт, поэтому теперь у меня меньше свободного времени.

Очевидно, что первое упражнение выполнить легче, чем второе и третье, так как завязка в нем содержит больше вербального материала, из которого можно построить необходимое речевое действие. Важно отметить, что в упражнениях этого типа независимо от степени представленности в завязке материала предполагаемых речевых действий совершенно четко должна быть задана содержательная направленность этих действий (как во всех приведенных примерах). В противном случае обучаемый чаще всего говорит нечто односложное (скажем, на такую неопределенную завязку, как «Вчера я был...», он отвечает предложением: «... в кино», «... у товарища» или что-либо в этом роде).

К речевым относятся и все те упражнения, инструкция к которым требует дать определение, установить разницу или сходство, исправить ошибку и т. п. Они также могут различаться по трудности в зависимости от содержащегося в них материала. Например, задание дать определения словосочетаниям вроде «голубоглазая девушка» или «добросердечный человек». Его выполнение можно признать легким, так как все необходимое содержится в завязке («девушка с голубыми глазами», «человек с добрым сердцем»). Несколько труднее окажется упражнение с инструкцией указать назначение таких предметов, как нож, карандаш, словарь. Еще труднее упражнение, в котором нужно установить разницу между парами сходных предметов или явлений (самолет и корабль, газета и журнал, студент и ученик). Примерно к этой же степени трудности относятся упражнения на парафразу.

Описанные упражнения в курсе обучения устной иностранной речи должны быть представлены в достаточном количестве, так как они наилучшим образом обеспечивают переход к работе в естественных ситуациях. Выполняя их, обучаемый решает учебную задачу путем высказывания на иностранном языке более или менее самостоятельной мысли. А это готовит его к тому, чтобы он смог справиться с естественной ситуацией общения, не испытывая при этом непреодолимых трудностей.

Менее распространены речевые упражнения на основе невербального материала. В них завязка представлена в виде картины (или серии картин). Картина — это как бы остановившаяся

во времени ситуация. И в этом смысле она весьма удобна для учебной отработки тех или иных речевых действий. Нарисовать можно что угодно и как угодно. Однако она обладает и недостатками. Во-первых, нарисовать намного труднее, чем сказать или написать. А это сковывает работу преподавателя. Во-вторых, поскольку картина не содержит вербального материала, необходимо следить за тем, чтобы ее содержание находилось в соответствии с пройденным материалом (правда, картину можно снабдить необходимым вербальным материалом, но тогда речевое упражнение будет смешанным).

Само собой разумеется, что к содержанию картин предъявляются те же требования, что и к любому содержанию, вводимому в процессе обучения устной иностранной речи: оно должно соответствовать интересам обучаемых. Основные виды речевых упражнений, которые целесообразно осуществлять при помощи картин, это описательные и вопросо-ответные.

Необходимо сказать несколько слов о письменной форме выполнения речевых упражнений. Письменные речевые упражнения являются одной из форм домашних заданий, они призваны восполнить разрывы в учебном процессе между занятиями в аудитории (на которых, в принципе, все упражнения выполняются в устной форме).

Прежде всего, уточним важный вопрос о способах проверки выполненных дома упражнений. Наиболее приемлемым способом проверки является прилагаемая к учебнику система ключей-ответов. В этом случае проверка возлагается на самих обучаемых (качество ее только время от времени контролируется преподавателем). Положительной стороной такого способа проверки в первую очередь является то, что не остается неисправленной ни одна ошибка ни у одного обучаемого. Но главное заключается в том, что при этом полностью высвобождается аудиторное время, затрачивать которое на проверку домашних заданий было бы неоправданной роскошью. Разумеется, проверка ключом может быть эффективной лишь в том случае, если профессионально составлен сам ключ. Он должен содержать в себе ровно столько информации об узловых моментах упражнения, сколько необходимо для того, чтобы обучаемый смог исправить допущенные ошибки.

Сказанное в параграфе можно свести к следующим положениям:

1. Активность индивида в речевых упражнениях и естественная речевая активность существенно различаются. В речевых упражнениях индивид, оперируя языковым материалом, решает чисто учебные задачи. Цель этих упражнений — придать отработаемому материалу структуру речевого действия. Поэтому основное внимание здесь уделяется формально-структурным особенностям действия. Наоборот, в естественной речи в центре

внимания находится содержание, выражаемое языковым материалом, так как успех поведения индивида в данном случае зависит от того, насколько точно это содержание будет передано партнеру по общению.

2. Учебно-речевые ситуации, используемые в упражнениях, создаются двумя способами: путем подачи вербального либо невербального материала. В первом случае завязка для построения того или иного речевого действия представлена в упражнении в виде вербального материала. Трудность упражнения зависит от того, в какой степени в материале завязки дается возможность построения предполагаемого речевого действия. Невербальным материалом являются разного рода картины. Создаваемые на их основе учебно-речевые ситуации обладают как специфическими преимуществами, так и специфическими недостатками.

3. В письменной форме речевые упражнения выполняются лишь в виде домашнего задания. Проверку этих упражнений целесообразно осуществлять во внеаудиторное время посредством системы ключей.

ГЛАВА III. ЭТАП ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ В ЕСТЕСТВЕННЫХ СИТУАЦИЯХ ОБЩЕНИЯ

§ 1. Общая характеристика естественных ситуаций общения

Создание естественных ситуаций общения представляет собой третий, завершающий этап обучения устной иностранной речи. В таких ситуациях индивид включает в свое поведение речевые действия, адресованные другому участнику ситуации. Суть их заключается в том, что в создавшихся условиях индивид иначе, как через акт общения, удовлетворить свою потребность не может. Как об этом уже говорилось, именно таковы условия, в которых спонтанно осуществляется речевая активность человека. Создать при обучении устной иностранной речи естественную речевую ситуацию — это значит поставить обучаемого в такие условия, в которых осуществление акта общения на иностранном языке становится для него насущной необходимостью.

Можно было бы подумать, что с особыми трудностями это не связано. Ведь в любой ситуации, в которой то или иное количество людей сообща занимаются одним каким-то делом, необходимость в общении возникает сама по себе. Однако это не так. При обучении устной иностранной речи создавать естественные ситуации общения достаточно трудно. Возникающие сами по себе в учебной обстановке ситуации общения имеют, во-первых, узкую содержательную задачу (так как ограничены условиями развития учебного процесса), во-вторых, они с очень большой вероятностью реализуются на родном языке. Первое обстоятельство сопряжено с необходимостью вводить в ситуацию

общения содержания, выходящие за пределы учебного процесса (их спектр, если принять во внимание возраст обучаемых, весьма обширен). Второе обстоятельство связано отчасти с тем, что обучаемый склонен рассматривать иностранный язык как объект изучения, а не как средство общения. Обучаясь иностранному языку, он постоянно имеет дело с учебными задачами, поэтому и сам язык ассоциируется у него с учебным процессом, то есть с тем, что по функции прямо противоположно естественному общению.

Безусловно, обе эти трудности вполне преодолимы (иначе не имело бы смысла ставить вопрос о создании в учебной обстановке естественных ситуаций общения). В последующих параграфах об этом будет говориться более конкретно. Сейчас же мы остановимся на некоторых общих характеристиках естественных ситуаций, создаваемых в учебной обстановке. Их основное отличие от ситуаций общения, которые возникают в повседневной жизни человека, определяется иной целевой нагрузкой. В повседневной жизни цель исчерпывается самим фактом общения. В учебной же обстановке ставится двойная цель. Первая — это все то же общение (именно поэтому мы считаем возможным и в этом случае говорить о естественной ситуации общения). Вторая цель — научение. Обучаемый должен научиться общению именно на иностранном языке, то есть включать при надобности в акты своего поведения речевые действия на иностранном языке.

В естественных ситуациях общения научение протекает латентно (скрыто): обучаемый включает в свое поведение речевые действия на иностранном языке, не ставя специально перед собой такой цели. Однако этот вид латентного научения характеризуется тем, что мы назвали фоновой осознанностью (раздел I, глава III, § 1). Напомним, в чем ее суть. В созданной ситуации обучаемый говорит как в обычной ситуации общения. Тем не менее от него не ускользает тот факт, что она создается с целью научить его говорить на иностранном языке. Это происходит потому, что естественные ситуации общения возникают в учебном процессе достаточно регулярно. Поэтому приемы и способы их создания неизбежно повторяются. Как бы мы ни старались варьировать способы создания этих ситуаций, их количество все же ограничено, и поэтому трудно избежать того, чтобы обучаемый не заметил их однородности. Такого типа осознание учебной направленности ситуаций общения в конечном счете не нарушает их естественности. Это определяется тем, что осознание наступает не по ходу участия в созданной ситуации общения (если, конечно, она была создана с соблюдением всех правил), а в результате определенного количества повторений в способе их создания. И если мы отмечаем данную специфику ситуаций общения в учебном процессе, то лишь с целью указания на опасность сбиться при этом на чисто учебные виды работы, характерные для речевых упражнений. Чтобы избежать ее, необходимо неукоснитель-

но соблюдать все условия создания естественных ситуаций общения в учебной обстановке.

Остановимся теперь на том, как этап работы в естественных ситуациях общения соотносится во времени с другими этапами обучения. Мы уже говорили о том, что рассматриваемые в данной книге три этапа обучения нельзя понимать как разделение курса обучения на временные периоды, соответствующие каждому из этих этапов. Их следование друг за другом осуществляется в виде цикла отработки определенного языкового материала. В процессе обучения один цикл постоянно заходит за другой, так как подача нового материала подчинена заранее установленной временной последовательности. С этой точки зрения естественные ситуации общения можно создавать с самого начала курса обучения, коль скоро возникнет уверенность, что обучаемые справятся с актом общения в них. Не надо забывать специфику вузовского обучения. Обучение здесь начинается не с нуля, а обучаемые владеют не только материалом, которому их к данному моменту обучили в вузе. Это позволяет проявлять при создании ситуаций общения достаточно большую свободу. В практике преподавания это означает, что преподаватель должен пользоваться любой возможностью для создания таких ситуаций.

Создавать в учебной обстановке естественные ситуации общения — дело в принципе нелегкое и, если уже возникли для этого благоприятные условия (даже непредвиденные), упускать такой случай было бы неразумно. Тем более что нарушение в связи с этим нормального хода запланированной учебной активности не грозит особыми осложнениями, так как точно такую же учебную ситуацию можно без всякого труда создать в любой другой момент учебного процесса. На основании сказанного можно сделать следующий вывод: хотя этап естественных ситуаций общения и характеризуется специфическими чертами, которые ограничивают время его создания в последовательности этапов обучения, это ограничение во времени является достаточно условным. Случаи создания ситуаций общения пронизывают всю ткань учебного процесса и наличие для этого благоприятных условий является главным критерием успеха.

Необходимо остановиться еще на одной специфической черте создания естественных ситуаций общения. Главным препятствием к созданию их в учебной обстановке является то, что обучаемый традиционно все связанное с учебным процессом относит к учебной активности. Он и своего преподавателя воспринимает лишь как человека, ставящего перед ним учебные задачи и контролирующего их выполнение. В этой ситуации создание преподавателем естественных ситуаций идет как бы вразрез с тем, чего от него ожидают обучаемые. Для того чтобы преодолеть это препятствие, преподаватель должен обладать способностью перевоплощаться из человека обучающего в человека беседу-

щего. Эта способность должна стать одной из его профессиональных черт, о чем более подробно речь пойдет ниже.

Здесь необходимо упомянуть и об отношении обучаемых к ошибкам, которые они допускают. Как уже говорилось (раздел I, глава III, § 1), это отношение проявляется главным образом как состояние тревожности, порождаемое перспективой допустить ошибку. Совершенно очевидно, что если обучаемый перенесет такое отношение к ошибкам в естественную ситуацию общения, то эффективность значительно понизится (например, обучаемого с высокой степенью тревожности вообще трудно вовлечь в ситуацию общения, если окажется, что он боится допустить ошибку).

Безусловно, выход есть и в данном случае. Он опять-таки связан с профессиональным умением преподавателя создавать условия для дифференцированного отношения к ошибкам. На первом и втором этапах обучения следует культивировать это деловое отношение, основанное на стремлении допустить как можно меньше ошибок. На третьем же этапе должны создаваться условия, так сказать, легкого отношения к ошибкам. Ведь основной заботой здесь является содержание высказывания и эта цель должна быть достигнута, даже если при этом будут допускаться те или иные просчеты. Необходимо учесть, что исправление ошибок в процессе общения, беседы вообще недопустимо. Этот учебный прием обучения может свести на нет все усилия преподавателя придать беседе естественность. В крайнем случае, если речь обучаемого непонятна окружающим, преподаватель может подсказать, например, правильную грамматическую форму, ни в коем случае не подчеркивая ошибочность его речи. Для того чтобы исправить эту или другие ошибки, у преподавателя имеется достаточно возможностей при работе на первом и втором этапах.

Суммируем сказанное в данном параграфе:

1. Создание естественных ситуаций общения в учебной обстановке сопряжено со следующими трудностями: а) необходимо вводить в ситуацию общения содержания, которые по своей природе не свойственны учебному процессу; б) такие содержания имеют тенденцию к реализации на родном языке.

2. Ситуация общения, создаваемая в учебной обстановке, отличается от обычного общения тем, что в ней достигается учебная цель (научение общению именно на иностранном языке). Даже если научение осуществляется латентно, обучаемые в конечном счете осознают это (так называемая фоновая осознанность).

3. При создании ситуаций общения нужно учитывать, что обучение начинается не с нуля. Это в значительной мере снимает ограничения, связанные с необходимостью проходить материал последовательно на всех этапах.

4. Сама учебная обстановка, в которой создаются естествен-

ные ситуации общения, содержит специфические условия, препятствующие естественному общению. К этим условиям в первую очередь относятся: отношение обучаемого к иностранному языку как к учебному предмету, его отношение к преподавателю как к человеку, занятому главным образом обучением, и, наконец, то, что обучаемый боится ошибок, которые он может допустить, оперируя языковым материалом на иностранном языке.

§ 2. Способы создания естественных ситуаций общения в учебной обстановке

Естественная ситуация общения в учебной обстановке может возникнуть, если даже не прилагать к этому никаких усилий. Ведь чтобы учебный процесс нормально развивался, его участники (преподаватель и обучаемые) должны общаться между собой. Однако, когда мы говорим о создании естественных ситуаций общения в учебной обстановке, мы, конечно, имеем в виду не те ситуации, которые возникают сами по себе по мере рутинного развития учебного процесса. Разве могут все эти «Можно войти?», «Войдите!», «Раскройте учебники на такой-то странице!» и т. п. создать подлинную атмосферу общения на изучаемом языке? Безусловно, нет. И прежде всего потому, что процедурные условия учебного процесса чрезвычайно ограничены и однообразны. Они приводят к тому, что очень быстро подобные фразы превращаются в своеобразное клише. В результате обучаемый может без каких-либо затруднений попросить разрешения выйти из аудитории, взять ручку, закрыть окно, объяснить, почему он опоздал на занятия, не обладая при этом опытом раскованного общения на иностранном языке. Для того чтобы обучаемые смогли приобрести такой опыт, в учебную обстановку необходимо вводить не свойственное ей содержание.

Одним из основных условий успешного создания естественной ситуации общения является, как уже говорилось, соответствие привносимого содержания системе потребностей обучаемого. Многолетний опыт обучения показывает, что наиболее стабильной ситуация общения является, когда такое соответствие соблюдается. Это можно считать фактом, доказанным экспериментально. Например, в одной из работ было показано, что, когда личностная значимость содержания высказывания высока, говорящий быстрее находит свою тему и время его высказывания на данную тему намного больше, чем когда личностная значимость низка¹. Если учесть, что она высока именно тогда, когда содержание соответствует какой-либо актуальной потребности говорящего, станет ясным, что вводимые в учебную обстановку содержания должны, безусловно, обладать таким свойством.

¹ Ампилова Н. В. Психологический анализ роли личностной значимости содержания высказывания в речевой деятельности: Автореф. канд. дис. — М., 1984.

Теперь приступим непосредственно к обсуждению того, какими способами можно вводить в учебную обстановку содержания, способствующие созданию естественных ситуаций общения. Принимая во внимание то, что в учебной обстановке это вряд ли можно сделать, опираясь на события из жизни обучаемых, следует вводить их в форме каких-то отрезков действительности, зафиксированных вербально или графически, т. е. в форме текстов или рисунков.

Тексты или рисунки в практике обучения иностранному языку ничего нового собой не представляют, и мы уже говорили о них при описании речевых упражнений. Однако важно отметить, что далеко не каждый текст или рисунок может послужить созданию естественной ситуации общения. Поэтому постараемся прежде всего определить, какими свойствами они должны обладать. Основным делом сначала на характеристике текстов, на основе которых можно создать ситуацию общения. Прежде всего, содержание такого текста независимо от объема должно развиваться вокруг определенной сюжетной линии. В таких текстах не все содержание выражается словесно, часть его лишь подразумевается. И если человек понимает текст, эти подразумеваемые части содержания легко воссоздаются им. Это обычная процедура, которую слушающий (или читающий) выполняет, не задумываясь над тем, что написано, а что — подразумевается. Очень часто при этом подразумеваемые части играют решающую роль для окончательного оформления содержания текста. Это свойство и можно с успехом использовать для создания ситуаций общения.

Итак, естественные ситуации общения создаются на основе словесно не выраженных, подразумеваемых сюжетных звеньев текста. Суть метода заключается в том, что преподаватель тем или иным путем (обычно, это ряд заранее продуманных вопросов) побуждает обучаемых восполнить опущенные звенья текста тем содержанием, которое в нем подразумевается. В качестве примера возьмем максимально короткий текст (анекдот): «— Джон, Вы пришли с опозданием.— Да, сэр, я сегодня проспал.— Как? Вы и дома спите?» Суть содержания текста — то, что Джон на работе главным образом спит,— словесно не выражена. Она подразумевается. Используя это, можно задать, например, такой вопрос: «Почему начальник удивился, узнав, что Джон дома спит?» Речевая реакция обучаемых, возможно, и не будет многословной (они могут сказать что-нибудь вроде: «Начальник имел в виду, что Джону уже не нужно дома спать, так как он достаточно много спит на работе»). Но, во-первых, каким бы кратким ни был ответ, это естественная речевая реакция. Во-вторых, беседу можно продолжить, скажем, в таком направлении: «А почему Джона держат на работе?» Ответ на этот вопрос (например: «Джон — родственник начальника»), очевидно, содержит возможную перспективу развития беседы. Кроме того, предлагаемые обучающимся тексты вовсе не обязательно должны

быть краткими. Они также могут иметь более сложное содержание.

Создание ситуаций общения на основе опущенных звеньев текста — это универсальный прием, и им можно пользоваться не только в тех случаях, когда текст подготовлен для этого специально. Как уже говорилось в предыдущем параграфе, для создания ситуаций общения нужно пользоваться любым удобным случаем даже при выполнении предречевых и речевых упражнений. Приведем пример такого внепланового создания ситуаций общения при выполнении предречевого упражнения. При выполнении упражнения на *either* (в значении «тоже») в отрицательных предложениях английского языка на реплику *My wife can't cook well. Can yours?* («Моя жена не умеет вкусно готовить. А Ваша?») по инструкции нужно ответить *She can't cook well either* («Она тоже не умеет вкусно готовить»). Этот вопрос стоит в ряду с другими вопросами подобного же типа (как и должно быть в предречевом упражнении) и на нем не следовало бы останавливать внимание. Но после того как студенты ответят на него, можно как бы невзначай спросить их: «А как вы думаете, хорошо ли, что жены этих молодых людей не умеют вкусно готовить?» Вопрос этот, так сказать, с двойным дном: ведь считается, что хорошая жена должна вкусно готовить, но тогда муж ест с удовольствием и много, а в наше время, когда мужчины ведут в основном малоподвижный образ жизни, это чревато неприятными последствиями и т. д. и т. п. Рядом вопросов и подсказок преподаватель сможет побудить студентов высказаться по этому поводу, и обсуждение проблемы будет более оживленным, если удастся вызвать мнения, противоположные друг другу. Если содержательная сторона предречевых и речевых упражнений выдержана в соответствии с принципом учитывать сферу интересов обучаемых, таких ситуаций при их выполнении может возникнуть довольно много. Преподаватель, однако, должен заранее готовиться к их созданию, неожиданными они должны быть только для студентов.

Опишем еще один способ создания естественных ситуаций общения с использованием вербального материала. Основан он на подборе текстов, допускающих возможность активного оценочного отношения к излагаемым в них фактам, явлениям, событиям. Общение возникает при этом в том случае, когда преподавателю удастся с опорой на содержание вызвать у студентов различное отношение к одним и тем же вещам.

В качестве примера приведем отрывок, в котором обсуждаются проблемы создания семьи, взаимоотношений молодоженов и их родителей. Обсуждение его должно проводиться по заранее обдуманному сценарию, который может выглядеть примерно так:

Молодые люди предпочитают жить отдельной семьей, потому что в этом случае:

1) нет необходимости следовать взглядам родителей (по их

мнению, устаревшим) на то, как воспитывать детей, проводить свободное время, тратить деньги и т. д.;

2) *можно не общаться с родственниками мужа (жены), если нет желания;*

— *однако:*

1) *жизненный опыт родителей часто бывает полезным;*

2) *если живешь с родителями, есть кому присмотреть за ребенком и т. д.;*

3) *без родителей у молодой семьи может оказаться не так уж много денег, которые она могла бы тратить по своему усмотрению.*

На основе такого текста обычно удается создать ситуацию естественного общения, так как, если у каждого человека есть установившиеся взгляды на те или иные явления, он редко остается пассивным (особенно если к этому располагает обстановка), когда сталкивается со взглядами, которые противоречат его собственным. Развивая в возникшей ситуации речевую активность, обучаемый пытается доказать свою правоту, часто не вникая в суть доводов своих оппонентов. Однако бывает и так, что на основании этих доводов он приходит к более адекватному взгляду. Из воспитательных целей преподаватель должен поддерживать последний путь развития дискуссии. Однако он ни в коем случае не должен подавлять речевую активность тех студентов, которые упорно придерживаются своих, может быть, даже и неправильных, взглядов. Ведь его главной задачей является побудить у обучаемых естественную речевую активность. И если он, увлекшись дискуссией, воспользуется своим преподавательским авторитетом и навяжет обучаемому свой взгляд на предмет, он тем самым подавит в нем желание говорить дальше на эту тему и, следовательно, поступит прямо противоположно своей цели. При создании ситуаций общения данного типа преподаватель должен высказывать свою точку зрения как можно мягче, создавая условия максимально свободной дискуссии.

Приемом, который мы только что описали, можно пользоваться не только на основе специально подобранных учебных текстов, но и при обсуждении любой темы, которая в данный момент становится по той или иной причине актуальной. Роль преподавателя заключается в том, чтобы, исходя из круга интересов обучаемых, предложить для обсуждения такое событие, которое их заинтересует. Здесь необходимо проявить осторожность, так как многие преподаватели считают, что у обучаемых примерно такие же интересы, как и у них самих. Необходимо отличать кажущееся от того, что есть на самом деле. Иначе успеха не добиться.

Отметим еще одну деталь. Поскольку противоположность оценок является решающим фактором в развитии дискуссии, преподаватель должен провоцировать ее и тогда, когда у обучаемых обнаруживается единство взглядов. Этого легко добиться, заняв, например, противоположную позицию. Так можно поступить в

том случае, если не рискуешь оказаться в смешном положении и если достаточно искренне можешь ее защищать. В крайнем случае всему этому можно придать юмористическую окраску.

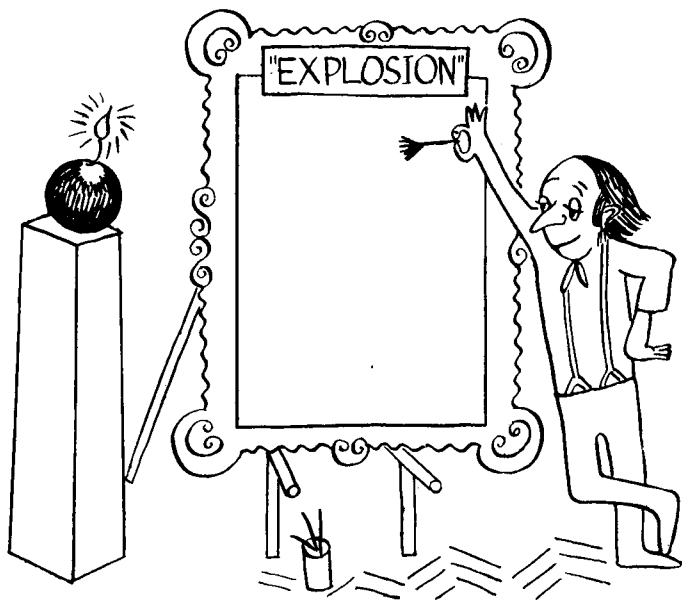
Остановимся теперь на создании естественных ситуаций общения на основе содержания рисунков. С этой целью в основном используются рисунки с юмористическим содержанием. Чаще всего карикатуры. В рисунках такого типа для изображения того или иного содержания (часто сложного) используются минимальные графические средства. Поэтому их легко перерисовать, размножить и пр. Кроме того, это весьма распространенный жанр и поэтому всегда можно выбрать подходящий рисунок. С неменьшим успехом ситуации общения создаются на основе рисунков с драматическим содержанием. Более того, нам кажется оптимальным вариант, когда содержания юмористического характера чередуются с драматическими.

Все это в полной мере относится и к текстам, используемым для создания ситуаций общения, они тоже могут иметь драматическое содержание, если, конечно, остаются при этом в пределах допустимого объема. В свою очередь, все, что было сказано ранее о создании ситуаций общения с использованием текстов, можно распространить на рисунки. В частности, в рисунке также должно быть нечто «недорисованное» (эквивалентное опущенным звеньям текста). В рисунке это нечто должно относиться к самой сути его содержания. Достоинством хорошей карикатуры является то, что смысл ее скрыт за внешними деталями. И юмор ее заключается в неожиданности смысловой связи, в которой оказываются детали рисунка, после того как раскрывается ее содержание. Можно поэтому считать, что серия рисунков мало подходит для создания ситуаций общения. Ведь в ней все ясно. Она скорее располагает к описанию. А описание превращает речевую активность в обычное речевое упражнение.

Итак, чтобы на основе рисунка создать ситуацию общения, его смысл должен быть скрыт за деталями. При этом хорошего эффекта можно достигнуть, если сначала задать вопрос о том, что изображено на рисунке, затем, что привело к этой ситуации, наконец, чем все это кончится.

Если, отвечая на первый вопрос, студенты не сразу догадываются, что происходит на рисунке, то лучше прибегнуть к наводящему вопросу, чем опять повторять исходный вопрос. Действительно, ответ на первый вопрос является не чем иным, как переводом в словесный план того, что изображено на рисунке. Если студенты не поймут сути рисунка, то они, во-первых, начнут его просто описывать, во-вторых, не смогут ответить на второй и третий вопросы. А это будет означать, что ситуация общения практически «заглохнет».

Рассмотрим теперь некоторые конкретные вопросы создания естественных ситуаций общения. В первую очередь, выясним,



какими должны быть эти ситуации с точки зрения длительности возникающей в них естественной речевой активности. Ведь одни ситуации общения могут вызвать довольно длительный обмен речевыми актами, другие лишь односложную реплику. Связано это с условиями обучения. Дело в том, что создание ситуаций общения в учебной обстановке подразумевает переход от учебной ситуации к неучебной и наоборот. В обоих случаях переход сопряжен с определенными сложностями, источником которых является необходимость преодолеть инерцию наличной ситуации. Если создаваемые ситуации общения таковы, что речевая активность в них непродолжительна, то в процессе занятия они часто будут сменять друг друга и, следовательно, переходов из одной ситуации в другую будет больше. Соответственно создание ситуаций общения, обеспечивающих длительный обмен речевыми актами, снимает проблему переходов, то есть проблему непродуктивной траты учебного времени.

В начальном периоде обучения студенты не настолько владеют речью, чтобы длительно развивать речевую активность в ситуации общения. В то же время создание частых, но кратковременных ситуаций общения может неблагоприятно отразиться на учебном процессе, так как студентам еще трудно осуществлять переход из учебной ситуации в неучебную и обратно. В связи с этим целесообразно планировать не слишком частое создание естественных ситуаций общения. Причем они должны быть относительно краткими, так чтобы несколько фраз исчерпывали их речевой заряд. Длительность и частоту ситуаций общения необходимо постепенно

увеличивать. Одновременно нужно соблюдать соотношение, при котором длительные ситуации (как правило, заранее запланированные) будут создаваться относительно редко, а краткие ситуации (они могут не планироваться заранее) — относительно часто.

Есть смысл начинать занятие с длительной ситуации естественного общения. Если учесть, что непосредственно перед началом занятия студенты, как правило, общаются на родном языке, такое начало будет способствовать их активному переключению на изучаемый язык. Общение в начале занятия сыграет роль своего рода речевой разминки. Если занятие продолжается без перерыва два академических часа (80—90 минут), длительность речевой разминки может достигать 10 минут. Если занятие прерывается с перерывом, то желательно делать пятиминутную разминку перед каждым часом. Длительную речевую ситуацию (10—15 минут) можно создавать и в конце занятия. При этом преподаватель может дать понять студентам, что после напряженной работы они могут сообща отдохнуть, немного поговорить. Это повысит естественность ситуации. Однако сам преподаватель не должен расслабляться, так как при создании ситуации общения в конце занятия очень легко потерять контроль над группой.

С точки зрения эффективности обучения рекомендуется проводить занятия без перерыва. Обучение устной иностранной речи в вузе протекает в условиях постоянного переключения с родного языка на иностранный и обратно. Поскольку переключение с родного языка на иностранный осуществляется с большими трудностями, чем переключение с иностранного на родной, то объединенная лекция создает более благоприятные условия для студента — в этих условиях он переключается на иностранный язык один раз, тогда как при наличии перерыва — два раза.

Описанные выше способы создания естественных ситуаций общения в учебной обстановке подразумевают в качестве формы речевой активности обсуждение, дискуссию. В связи с этим необходимо более подробно охарактеризовать групповые методы работы в ситуации общения.

К групповым методам обучения предъявляется одно общее требование: они должны обеспечивать участие в работе каждого члена группы. В естественных ситуациях общения, в частности, каждый член группы должен принять более или менее активное участие в обсуждении возникшей проблемы. Выполнению этого требования препятствуют некоторые объективные факторы. Прежде всего то, что в одну группу, как правило, попадают индивиды с разным уровнем владения устной речью. Это, естественно, ставит их в неравные условия. Обучаемому, у которого более низкий уровень владения речью, не всегда удается выразить то, к чему его побуждает созданная ситуация. Однако он может не удержаться от высказывания (что в удачно созданной ситуации общения вполне вероятно) и выразить свою мысль на родном языке. Это

совершенно недопустимо, так как возникнет опасный прецедент возможности говорить на родном языке. Преподаватель должен этому, безусловно, препятствовать, скажем, инсценируя непонимание. В результате включение данного обучаемого в процесс общения дополнительно затрудняется. Не способствует этому и то, что вокруг него оказываются обучаемые, которым уровень владения речью не мешает успешно справиться с той же ситуацией общения.

Все это приводит к тому, что часть обучаемых в группе принимает активное участие в обсуждении, другая же часть или вовсе не принимает участия, или лишь время от времени. Роль преподавателя как регулятора процесса общения заключается в том, чтобы создавать благоприятные условия и для тех, кто участия в беседе не принимает. Если он видит, что возникшая ситуация трудна для обучаемого, он должен незаметно передать инициативу другому, которому будет нетрудно справиться с ней. Он может облегчить задачу путем введения в ситуацию какого-либо обстоятельства, упрощающего ее. Так, если обучаемый, начав говорить, остановился в поисках нужного слова или формы, преподаватель должен, не подчеркивая этого, «вернуть» недостающий языковой элемент. Иными словами, он должен прилагать максимум усилий, чтобы у неинициативного студента возникло ощущение успешно осуществленного акта общения на иностранном языке. Это будет гарантией того, что в дальнейшем такой студент смелее будет включаться в обсуждение проблем, возникающих в ситуации общения.

Есть еще один важный аспект регулирования речевой активности обучаемых. Как это ни парадоксально, он заключается в необходимости иногда сдерживать естественные речевые реакции студентов. Такая необходимость может возникнуть, когда содержание ситуации заденет всех членов группы за живое и они заговорят одновременно, перебивая друг друга. Возможно, в этом нет ничего плохого, хотя контроль над группой преподаватель не должен терять никогда. Но главное здесь в том, что, когда преподаватель, потеряв контроль над беседой, практически выпадает из нее, студенты часто переключаются на родной язык. Опытный преподаватель обычно предвидит развитие событий и вовремя предупреждает такой переход. А если это ему не удастся, то он должен, не колеблясь, вмешаться и твердо, но без излишней резкости, прекратить развитие беседы на родном языке. К тому, что на занятиях по иностранному языку (и не только в естественных ситуациях общения) студенты могут развивать речевую активность только на иностранном языке, преподаватель готовит их заранее. Поэтому в создавшейся ситуации бывает достаточно одного слова или даже знака, чтобы увлекшиеся студенты опять перешли на иностранный язык. Ну, а если страсти разгорелись и у него ничего не получается, он должен просто прекратить всякое обсуждение, скажем, под предлогом того, что у него теперь запла-

нирована другая работа, и активно занять студентов чем-либо иным. Однако желательно, конечно, чтобы до таких крайних мер дело не доходило.

Все описанные средства регулирования речевой активности обучаемых в естественной ситуации общения относятся к разряду скрытых приемов обучения, о которых мы говорили выше (раздел II, глава I, § 2). Их суть заключается в том, что шаги, принимаемые преподавателем с целью регулирования беседы в ситуациях общения, не должны восприниматься обучаемыми как приемы обучения. Естественность такой ситуации будет сохранена только в этом случае. И наоборот, она сразу примет форму обычной учебной ситуации, как только студент обнаружит, что его обучают (хвалят, порицают, исправляют ошибки и прочее).

Подведем итог сказанному:

1. Для создания в учебной обстановке естественных ситуаций общения необходимо тем или иным путем вводить в нее содержание, которое ей как таковой не свойственно. Это содержание должно соответствовать системе потребностей обучаемых. Как правило, оно вводится в учебную обстановку вербальным или графическим путем, т. е. с помощью текстов или рисунков.

2. Тексты и рисунки, используемые с этой целью, обладают следующей спецификой: а) они имеют законченное содержание, однако часть его в них словесно (графически) не выражена и лишь подразумевается. На основе подразумеваемой части содержания текстов (рисунков) и создаются естественные ситуации общения. Преподаватель рядом вопросов и подсказок побуждает обучаемых выразить в словах эту подразумеваемую часть содержания, что провоцирует естественную речевую активность; б) они способны вызывать оценочное положительное или отрицательное отношение к выраженным в них фактам, явлениям и событиям. Рядом провоцирующих вопросов преподаватель побуждает обучаемых выразить свое отношение к содержанию текста или рисунка, что тоже принимает форму естественной речевой активности.

3. При создании естественных ситуаций общения в учебной обстановке необходимо соблюдать определенные условия: а) правильное соотношение длительности ситуаций общения с уровнем владения обучаемыми устной речью; б) регулирование речевой активности обучаемых с целью обеспечения равного участия всех членов группы в обсуждении возникшей проблемы; в) соблюдение скрытого характера приемов обучения.

§ 3. Изоляция языков друг от друга в двуязычной среде и условия создания естественных ситуаций общения

В двуязычной среде языки могут эффективно функционировать как средство общения, если в сознании индивида они существуют

в виде замкнутых, автономных систем. С этой точки зрения, обучение устной иностранной речи представляет собой процесс, в котором иностранный язык, оказавшись вначале в неизбежной связи с родным языком, постепенно как средство общения от него отрывается. Завершается этот процесс, когда иностранный язык в качестве средства общения функционирует как автономная система, то есть когда родной и иностранный языки в сознании обучаемого изолированы друг от друга.

В учебном процессе такой результат достигается с помощью специальных мер. Как известно, представитель двуязычного общества владеет двумя языками не ради приличия или разнообразия. Не зная их, он не сможет быть полноценным его членом. Очувтившись в условиях двуязычия, индивид овладевает обоими языками в меру того, насколько они необходимы ему для общения с окружающими его людьми. Этим же определяется степень их изолированности в его сознании.

Из сказанного выше можно заключить, что выделение языков в сознании индивида в автономные системы определяется условиями его коммуникативной активности в двуязычной среде. Иными словами, языки изолируются потому, что они как средство общения изолированы друг от друга и внешними условиями. Известно, например, что в разных сферах жизнедеятельности индивида в двуязычной среде в качестве средства общения доминирует какой-либо один из двух языков (в семье он общается на одном языке; на работе, в школе — на другом). При этом основным внешним условием изоляции языков друг от друга в двуязычной среде является наличие слушающего. Являясь основным компонентом речевой ситуации, так как обращаются именно к нему, он актуализирует в говорящем систему одного языка и, следовательно, выключает систему другого.

В двуязычной среде обучающиеся индивиды образуют так называемые коммуникативные пары с одним из языков в качестве постоянного средства общения. Причем, если в первичных актах общения выбор языка зависит от чисто случайных факторов (внешность слушающего и пр.), в дальнейшем языком коммуникативной пары становится тот, которым ее члены владеют лучше. Можно сказать, что в двуязычном обществе все индивиды образуют коммуникативные пары с тем или иным языком общения. Следовательно, для двуязычного индивида все члены данного общества являются в принципе носителями одного языка. Важно отметить, что, после того как для данной коммуникативной пары язык общения установился, он уже не меняется и проблема выбора не существует. В момент вступления в общение члены коммуникативной пары актуализируют друг в друге установку на тот язык, на котором они ранее общались.

Какую же полезную информацию мы можем извлечь для себя из сказанного? Прежде всего, нужно помнить, что при изучении иностранного языка сразу же возникают условия двуязычия.

А это значит, что иностранный язык станет эффективным средством общения, только если в процессе обучения он будет в сознании обучаемого изолирован (как средство общения) от родного языка. Но в естественном двуязычии языки в сознании двуязычного индивида изолируются друг от друга, поскольку сама среда содержит условия, требующие этого. Следовательно, при обучении также необходимо создавать внешние условия для изолирования иностранного языка от родного. В частности, в процессе обучения устной иностранной речи необходимо обеспечить наличие слушающего.

Чтобы обучаемые в создаваемых ситуациях общения говорили на иностранном языке, тот, кому они адресуют свою речь, должен восприниматься ими носителем данного языка. В первую очередь, для обучаемых таковым должен стать преподаватель. С первой же встречи с обучаемыми он должен восприниматься ими как человек, к которому можно обращаться только на иностранном языке. Весь дальнейший опыт общения должен все больше закреплять за ним роль носителя иностранного языка. Основным условием этого является то, что с самого начала и неизменно в дальнейшем преподаватель должен обращаться к студентам только на иностранном языке. В этом отношении несостоятельны утверждения некоторых преподавателей, будто в осложненных условиях, скажем, при объяснении нового материала, при выражении недовольства студентом и прочее, целесообразно переходить на родной язык, так как смысл сказанного может быть не понят. Во-первых, в ситуации занятия нет таких сложностей, которые нельзя было бы изложить относительно простым языком, во-вторых, не нужно забывать, что уже с самого начала обучаемые в вузе обладают определенным опытом общения на иностранном языке. В противном случае преподавателю грозит опасность утратить статус носителя иностранного языка. Ведь известно, что, когда есть выбор, язык общения устанавливается на основе большей эффективности. А родной язык намного более эффективен как средство общения (особенно в начальном периоде обучения), чем иностранный. Поэтому угрозу превращения родного языка в ведущий язык общения в коммуникативной паре «преподаватель — обучаемый» всегда надо иметь в виду преподавателю.

Итак, чтобы преподаватель стал для обучаемых носителем иностранного языка, он неукоснительно должен следовать правилу говорить в аудитории только на иностранном языке. Однако этого недостаточно, чтобы и студент говорил с ним только на иностранном языке. В сложных условиях возникновения двуязычия в учебном процессе у студентов все еще сильна тенденция говорить с преподавателем на родном языке даже в том случае, когда тот обращается к ним только на иностранном языке. В результате возникает своеобразная коммуникативная пара, в которой преподаватель говорит на иностранном языке, а студент отвечает ему

на родном. Чтобы постоянным языком общения стал иностранный, преподаватель должен не только сам говорить на иностранном языке, но и принимать речевые акты исключительно на иностранном языке. Тогда процесс приобретения преподавателем статуса носителя иностранного языка протекает стабильно и вскоре достигает уровня, на котором уже не нужно затрачивать дополнительных усилий для того, чтобы обучаемый говорил с преподавателем лишь на иностранном языке. Так же стабильно протекает в сознании обучаемого процесс отделения иностранного языка от родного. В обучении устной иностранной речи, построенном на систематическом создании естественных ситуаций общения, соблюдение названных требований является одним из важнейших факторов эффективности учебного процесса.

При отделении иностранного языка от родного приходится преодолевать еще одну трудность, связанную с тем, что обучаемые говорят не только с преподавателем, но и между собой. Это значит, что кроме коммуникативных пар «преподаватель — обучаемый» существуют и пары «обучаемый — обучаемый». Причем возникают они до того, как студенты включаются в активное общение между собой на иностранном языке. Преподавателю, следовательно, приходится иметь дело с уже готовыми коммуникативными парами, в которых в качестве средства общения функционирует родной язык. Когда преподаватель, создавая ситуации общения, пытается наладить между обучаемыми контакт посредством иностранного языка, ему приходится не просто преодолевать некую общую тенденцию говорить на родном языке. Ему нужно на фоне уже существующего в данной коммуникативной паре опыта общения на родном языке ввести новый язык общения. Это нужно сделать так, чтобы члены данной коммуникативной пары смогли общаться попеременно: то на родном (за пределами занятий), то на иностранном языке (на занятиях). Иными словами, нужно, чтобы для одной и той же конкретной пары «говорящий — слушающий» эти языки были изолированы друг от друга как средство общения.

Меры, которые способны в данном случае обеспечить успех, заключаются в том, чтобы сместить «центр тяжести» в ситуации общения с слушателя на другие аспекты речевой ситуации. К ним относятся все те сферы жизнедеятельности индивида, в которых как средство общения он использует язык. В этом смысле активность, которую обучаемый осуществляет на занятиях по иностранному языку, целесообразно выделить как самостоятельную сферу его жизнедеятельности. Однако, чтобы обучаемый прочно связал ее с использованием иностранного языка, преподаватель должен создать на занятиях такую обстановку, в которой общение каждого с каждым и с самим преподавателем осуществлялось только на иностранном языке. При этом, когда речь идет об общении обучаемых между собой, имеются в виду, конечно, явные групповые акты общения, которые организовываются преподавателем, а

не переговоры вполголоса, которые, к сожалению, не удастся полностью пресечь без нанесения ущерба общей атмосфере доброжелательности.

Если в сознание обучаемых внедрить мысль о том, что на занятиях можно говорить только на иностранном языке, а затем всемерно закреплять ее практическими действиями (скажем, инсценировкой непонимания и пр.), первый шаг к успеху сделан. Его можно закрепить рядом дополнительных мер. Прежде всего, нужно ограничить содержания, на основе которых в начальном периоде обучения создаются естественные ситуации общения. С этой целью преподаватель должен отбирать темы, выходящие за рамки каждодневных жизненных ситуаций. Иными словами, он должен избегать содержания, которые обычно лежат в основе актов речи обучаемого на родном языке. Разумеется, эти ограничения распространяются лишь на тот период обучения, когда иностранный язык устанавливается как язык общения в коммуникативных парах. Как правило, это первые два-три месяца занятий. Когда это произошло и обучаемые уже не делают попыток говорить на родном языке, всякие ограничения на содержания снимаются (конечно, кроме того, что они должны соответствовать кругу интересов обучаемых).

К числу дополнительных факторов, способствующих тому, чтобы обучаемый говорил на занятиях со своими товарищами на иностранном языке, можно отнести и помещение, где проводятся занятия. Есть основания полагать, что преподавателю легче добиться желаемого эффекта, если все занятия с данной группой он проводит в одной и той же аудитории. Важно также, чтобы в этой аудитории других занятий, проводимых на родном языке, у студентов не было. Наконец, такую аудиторию должно отличать особое оформление (скажем, наличие таблиц, специальной аппаратуры или, в крайнем случае, цвет стен, занавесок и пр.). Все это в конечном счете приведет и к специфической окрашенности коммуникативных пар «обучаемый — обучаемый». Это будут пары, общающиеся на родном языке за пределами аудитории, т. е. вне рамок занятий по иностранному языку, и на иностранном — в аудитории, на занятиях.

Подведем итог сказанному:

1. В двуязычной среде языка функционируют как полноценное средство общения только, если в сознании двуязычного индивида они существуют в виде замкнутых, автономных систем. Поскольку в процессе обучения иностранному языку возникает двуязычие, то, естественно, и функционирование иностранного языка как средства общения возможно лишь в том случае, если он будет изолирован в сознании обучаемого от родного языка.

2. С целью изолирования иностранного языка от родного преподаватель должен говорить на занятиях и принимать от обучаемых акты речи лишь на иностранном языке. Благодаря этому

возникают коммуникативные пары «преподаватель — обучаемый» с иностранным языком в качестве средства общения, что обеспечивает успешность общения в создаваемых преподавателем естественных ситуациях.

Для того чтобы студенты общались между собой на иностранном языке, необходимо сначала сделать его средством общения в коммуникативных парах «обучаемый — обучаемый». Задача усложняется тем, что у студентов к этому времени уже сложилась привычка общаться между собой на родном языке, и в данных коммуникативных парах иностранный язык становится вторым языком общения. Однако разрешить задачу вполне возможно, если неукоснительно соблюдать на занятиях меры по внешнему изолированию иностранного языка как средства общения.

§ 4. Каким должен быть преподаватель, обучающий устной иностранной речи

Существует мнение, будто система обучения иностранному языку такова, каков сам преподаватель. Специалистам по методике это мнение кажется крайним и неприемлемым. Однако упомянуть о нем все же есть смысл, ибо за ним кроется тот простой факт, что, разрабатывая ту или иную систему обучения, методисты не задаются вопросом о том, какими личностными качествами должен обладать преподаватель, чтобы максимально эффективно реализовать предлагаемую ему методическую систему. В методике негласно принято исходить из какого-то усредненного типа преподавателя. Однако очевидно, что таких преподавателей не существует. Каждый педагог — это прежде всего человек, обладающий определенными личностными свойствами, которые найдутся в конкретной связи с его профессиональными качествами.

Учитывая малую разработанность вопроса, мы ставим перед собой весьма скромную задачу: попытаться определить некоторые черты преподавателя, который смог бы эффективно обучать устной иностранной речи по предлагаемой в книге модели.

Проанализируем прежде всего то, что принято называть стилем преподавания. Воспользуемся принятой в социальной психологии классификацией стилей руководства: авторитарный, демократический и либеральный. Такое разделение руководителей вполне можно распространить и на преподавателей. Ведь они по роду своей деятельности призваны руководить другими людьми. Для наших целей достаточно проанализировать лишь авторитарный и демократический стили, так как и по многим интересующим нас параметрам либеральный стиль характеризуется теми же особенностями, что и демократический (собственно, по этим параметрам оба стиля противопоставляются авторитарному).

Стиль преподавания можно определить как сочетание определенных индивидуальных качеств преподавателя. Выясним, чем

отличаются друг от друга и каким основным индивидуальным качествам соответствуют авторитарный и демократический стили преподавания, а затем определим, какому из них нужно отдать предпочтение при обучении устной иностранной речи.

Те, кому близок авторитарный стиль преподавания, исходят из того неоспоримого факта, что преподаватель в любом случае лучше обучаемого знает, чему и как нужно обучать. Они приходят к выводу, что в учебном процессе все предопределяет преподаватель сам. Обучаемому не следует проявлять особой инициативы — в свое время ему скажут, что и как делать. Проявление инициативы со стороны обучаемых, особенно при групповом обучении, может, как они думают, привести к дезорганизации учебного процесса. Преподаватель с авторитарным стилем руководства учебным процессом является приверженцем строгой дисциплины, причем нарушением дисциплины считается любое отклонение от установленного им порядка.

Иначе ведет себя преподаватель, которому близок демократический стиль преподавания. Безусловно, и он исходит из того, что преподаватель опытнее и знает больше, чем обучаемый. Однако из этого он не делает вывода, что обучаемому ни к чему проявлять инициативу. Более того, он ведет как раз к тому, чтобы обучаемый по ходу овладения предметом проявлял как можно больше инициативы. Мы не ошибемся, если скажем, что он дает обучаемым больше творческой свободы и, что главное, создает условия для ее проявления. Все это, безусловно, не означает, что преподаватель с демократическим стилем преподавания считает излишним дисциплину и организованность.

На основе сказанного можно сделать определенные выводы. Прежде всего, очевидна предпочтительность демократического стиля преподавания. Не говоря уже о том, что он в большей степени отвечает гуманной природе процесса обучения вообще, существуют экспериментальные данные, которые свидетельствуют о том, что по целому ряду показателей (уровень сохранения заученного материала, эмоциональное состояние группы и прочее) демократический стиль более продуктивен, чем авторитарный¹. Однако этот вывод вряд ли сможет послужить основой для конкретных рекомендаций. Учебный процесс, как известно, представляет собой сложное переплетение объективных и субъективных факторов и, чтобы по тому или иному поводу высказать конкретное суждение, нужно принять во внимание хотя бы основные из них.

Каковы же основные факторы, препятствующие (или способствующие) формированию того или иного стиля преподавания? Прежде всего, назовем ригидность — недостаточную гибкость поведения в быстро меняющейся среде. Это качество в сочетании

¹ Например: см. Талачка В. Н. Влияние некоторых социально-психологических факторов на продуктивность учебного процесса: Автореф. канд. дис. — Тбилиси, 1980.

с тенденцией доминировать в сфере межличностных отношений приводит к развитию авторитарного стиля. Помимо индивидуальных черт, существуют и объективные факторы. В первую очередь, заметим, что демократический стиль предполагает наличие у обучаемого заинтересованности в предмете. Но ведь известно, что интерес далеко не единственный мотив учения. Когда его нет (во всяком случае до того, как он возникнет), в качестве мотива учения выступает состояние тревожности (см. об этом раздел I, главу III, § 1). В этом случае авторитарные приемы обучения часто оказываются более эффективными, чем демократические, что создает условия для развития у преподавателя черт авторитарности.

Еще один объективный фактор, способствующий развитию авторитарности, связан с наличием у профессии преподавателя специфического социального статуса, который условно можно назвать непогрешимостью. В самом деле, поступки преподавателя, его суждения в пределах учебного процесса носят налет непререкаемости, находятся как бы за пределами критики. Самоощущение преподавателя определяется тем, что он не должен допускать ошибок. Таковым воспринимают его и обучаемые. Это отражается на их отношении к нему. Если преподаватель уверен в себе и его уверенность имеет объективную основу, то это возвышает его в своих глазах, что, в свою очередь, способствует развитию в нем черт авторитарности. Она даже может стать второй его натурой, проявляясь в его взаимоотношениях с людьми за пределами учебного процесса (он, скажем, перестает терпеть возражения со стороны друзей, членов семьи и т. д.).

Можно подумать, что в описанных условиях надеяться на появление у большинства педагогов демократического стиля преподавания — дело безнадежное. Однако это не так. Гарантией развития в преподавателе демократического стиля является опять-таки его принадлежность к данной профессии. Дело в том, что описанные выше факторы действуют с большей силой, когда эффект не осознается. Но ведь преподаватель принадлежит к такой профессии, представитель которой меньше, чем кто-либо, имеет право на неосознанные поступки. Если преподаватель четко оценит каждое проявление своей профессиональной деятельности с точки зрения авторитарности и демократичности, а также сумеет объяснить его действием того или иного фактора, можно быть уверенным, что он выработает какую-то свою разновидность демократического стиля. Понятие «опытный преподаватель» как раз и подразумевает развитие в нем в результате упорного труда необходимых профессиональных качеств, независимо от исходного личностного фона.

То, что было сказано выше, может послужить исходной точкой для характеристики качеств, которыми должен обладать преподаватель, обучающий устной иностранной речи. Поскольку овладение устной иностранной речью — процесс неоднородный, нужно

полагать, что и требования, предъявляемые в этом случае к преподавателю, тоже должны быть неоднородными. Они обусловлены различием в формах активности, которые обучаемые осуществляют, на первых двух этапах — это собственно учебная активность, на третьем этапе — неучебная активность. Сразу же подчеркнем, что различия в требованиях к преподавателю — это различия в пределах демократического стиля. Дело в том, что педагог с выраженным авторитарным стилем не может рассчитывать на успех в процессе обучения. Это обусловлено главным образом тем, что ему чрезвычайно трудно будет создавать естественные ситуации общения (третий этап).

Различия между преподавателями (пусть в пределах демократического стиля) все же существуют. Они определяются особенностями поведения преподавателя на разных этапах обучения. Преподаватель должен использовать здесь приемы обучения, свойственные демократическому стилю. Однако в качестве временной (или возможно, крайней) меры он может обратиться к приемам, характерным для авторитарного стиля. Это бывает, когда студент, скажем, отлынивает от учебы и вызвать у него иначе интерес к учебному материалу не представляется возможным. Авторитарный прием в таких случаях призван повернуть обучаемого в сторону учебного материала. В отличие от этого на третьем этапе приемы обучения должны выбираться исключительно из арсенала демократического стиля преподавания. Этот этап необходимо освободить от признаков, даже отдаленно напоминающих авторитарный стиль преподавания. Любой нажим на обучаемого при создании естественной ситуации может свести на нет естественность общения и, следовательно, привести к неудаче.

Итак, на первых двух этапах обучения устной иностранной речи преподаватель должен обладать профессиональными качествами, необходимыми для успешного развития практически любого учебного процесса. И только на третьем этапе эти качества имеют специфику, которая свойственна лишь процессу обучения устной иностранной речи. Третий этап — это этап создания естественных ситуаций общения. Следовательно, преподаватель должен обладать качествами, опираясь на которые он сможет успешно создавать такие ситуации.

Чтобы конкретно назвать эти качества, необходимо вспомнить, что содержание создаваемых в учебном процессе ситуаций общения строится на системе действующих потребностей обучаемого. Может показаться, что это не имеет отношения к профессиональным качествам преподавателя. Однако, как выясняется, связь тут непосредственная. Чтобы создавать естественные ситуации общения на содержаниях, свойственных системе потребностей обучаемого, преподаватель должен воспринимать данные содержания как собственные. Иными словами, он должен суметь встать на позицию обучаемого. Это требует от него определенных профес-

сиональных качеств. В первую очередь, здесь возникает вопрос о том, как должен преподаватель относиться к авторитету, который он так или иначе приобретает в учебном процессе. Дело в том, что авторитет, который в других ситуациях не мешает преподавателю, при создании естественных ситуаций общения может оказаться причиной неудач. И это понятно. При создании таких ситуаций преподаватель должен, используя определенные средства (непринужденная поза, интонация доверительности и пр.), стать равноправным собеседником обучаемых. Однако ситуации общения в ходе занятий чередуются с обычными учебными ситуациями. В этих ситуациях можно использовать приемы обучения, эффективность которых зависит от авторитета преподавателя. Вот и получается, что в учебных ситуациях необходимо стремиться повышать свой авторитет (или во всяком случае поддерживать его). Наоборот, в ситуациях общения надо всеми средствами освобождать обучаемых от воздействия своего авторитета.

При общении собеседником может быть и человек, пользующийся авторитетом. Но в данном случае речь идет о преподавателе, который свой авторитет приобретает в чисто учебных ситуациях. А именно этот авторитет ему вовсе не нужен, когда он собирается просто поговорить с обучаемыми. Кроме того, в обычной беседе человек, обладающий авторитетом, как правило, говорит больше, чем его собеседники, таким авторитетом не обладающие. Но ведь педагог должен стать собеседником, который умеет хорошо слушать, так как целью создания ситуаций общения является побуждение обучаемых к разговору.

Таким образом, одним из профессиональных качеств преподавателя, обучающего устной иностранной речи, является способность нейтрализовать в процессе создания ситуации общения свой авторитет. И, что главное, он должен делать так, чтобы обучаемый не сомневался в его намерении расслабиться, просто поговорить без каких-либо учебных целей. При этом, конечно, преподаватель должен полностью контролировать ситуацию, иначе он не сможет выполнить свою роль скрытого руководителя и регулятора беседы. Неудача может привести к тому, что беседа будет протекать стихийно (может случиться, что будут говорить одни и те же обучаемые, остальные молчать, либо, что совершенно недопустимо, говорящие могут сбиться на родной язык).

Можно указать еще на одну особенность создания естественных ситуаций общения, требующую от преподавателя специальной подготовки. Дело в том, что он сможет принять участие в возникшей беседе, если и в самом деле заинтересуется ее содержанием. Однако вряд ли всегда можно ожидать этого. Достаточно учесть хотя бы то, что материал, на котором строятся ситуации общения, повторяется из года в год, следовательно, обстоятельства могут потерять для преподавателя новизну, лежащую в основе интереса. Кроме того, часто (особенно в начальном пе-

риоде) ситуации общения приходится создавать на содержаниях более простых, чем хотелось бы. Все это порождает еще один источник скрытой угрозы. Ведь если обучаемые заподозрят, что, вызывая их на беседу, преподаватель просто выполняет свои профессиональные обязанности (и что содержание беседы его вовсе не интересует), можно почти с уверенностью сказать, что естественной ситуации общения у него не получится. В этих условиях единственный выход для него — сыграть заинтересованность. Но для этого необходимо обладать достаточными артистическими способностями, чтобы выразить заинтересованность там, где ее на самом деле нет. Это можно считать еще одним обязательным профессиональным качеством. Разумеется, речь идет о таких артистических способностях, которые при желании сможет развить в себе практически любой человек (а вовсе не о способности перевоплощаться, которой обладают профессиональные актеры). В частности, преподаватель должен суметь внушить себе, что его и в самом деле интересует то, о чем он говорит с обучаемым. Только в этом случае, в так называемом втором плане его поведения (см. § 1 следующей главы), появятся соответствующие признаки, способные убедить обучаемых в искренности его намерений (к числу этих признаков, в первую очередь, можно отнести тембр голоса, интонацию, жесты и мимику).

Наконец, преподаватель должен обладать умением поддерживать разговор. Нередко людей делят на разговорчивых и неразговорчивых. Если верно, что разговорчивый человек всегда найдет, что сказать в той или иной ситуации, то преподаватель должен быть именно таким человеком. Ведь несмотря на то, что естественная ситуация, как правило, заранее запланирована, до конца в ней все предусмотреть невозможно. Описываемое качество как раз и поможет преподавателю наладить общение в непредвиденных обстоятельствах. Однако не нужно забывать, что разговорчивость должна носить чисто побуждающий характер — назначение вопросов, реплик, предположений и т. п. состоит в том, чтобы направлять беседу, которую ведут студенты.

Преподаватель, выработавший в себе описанные выше качества, в общем не должен испытывать затруднений в создании естественных ситуаций общения. Однако это не означает, что он гарантирован от неудач. Если, предположим, у него нет должного эмоционального настроения или он устал, ситуация общения может и не удалась. Иногда преподаватель, чтобы спасти положение, начинает говорить сам. Однако в этом случае возникает лишь видимость общения, так как студенты молчат. Правильнее было бы просто перейти на работу с предречевыми или речевыми упражнениями, а создание ситуаций общения отложить на более благоприятный момент. Это необходимо, ибо несколько неудач способны наложить отпечаток на последующие попытки преподавателя организовать общение с обучаемыми. В частности, он может

потерять уверенность в себе или решить, что ему досталась неразговорчивая группа и прочее. В результате он уже не с той охотой будет создавать ситуации общения. Благо путь к отступлению у него всегда есть. Ведь разные виды упражнений первых двух этапов — это тоже необходимая работа и всегда можно убедить себя, что ситуации общения подождут. Оправданием при этом может послужить то, что у студентов, скажем, не все в порядке с произношением или с грамматикой. Нужно тем не менее еще раз твердо подчеркнуть необходимость следовать логике обучения устной иностранной речи, согласно которой работа на первых двух этапах циклически сочетается с работой на третьем. И если тот или иной преподаватель не склонен создавать естественные ситуации общения или это ему плохо удастся, нужно считать, что он не готов к выполнению своей миссии и ему необходимо работать над развитием своих профессиональных качеств.

Еще недавно считалось, что способность преподавателя к общению в учебном процессе зависит от его принадлежности к определенному типу личности: экстраверсивному или интроверсивному. Еще в начале века К. Юнг высказал мнение, что интроверт (человек, ориентированный на субъективные факторы) неспособен к активному общению. Основываясь на общих представлениях об экстраверте (человеке, ориентированном на внешние объекты)¹, мы в одной из работ² высказали мысль, что ненаучное, строго говоря, разделение людей на разговорчивых и неразговорчивых можно связать с экстраверсией и интроверсией. На этом основании делалось естественное заключение, что преподаватель-экстраверт имеет больше шансов успешно наладить общение с обучаемыми. Однако оказалось, что и экстраверт, и интроверт (если он опытный преподаватель) с успехом налаживают такое общение — различие между ними лишь в содержании и форме высказывания, а также в том, как они ориентируются на результат высказывания³. Мы привели эти данные единственно с целью показать, что организация общения в условиях обучения устной иностранной речи доступна любому преподавателю. Если даже это не получается сразу, то такую способность можно в себе развить. При этом, конечно, важно ориентироваться на демократический стиль преподавания.

Сказанное в параграфе можно свести к следующим положениям:

¹ Более подробно с характеристикой экстравертов и интровертов можно ознакомиться в книге «Хрестоматия по общей психологии» (Изд-во МГУ, 1981), в которой напечатаны выдержки из работы К. Юнга «Психологические типы», а также в книге В. Г. Норакидзе «Методы исследования характера личности» (Тбилиси, 1975).

² См.: Алхазидзе А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. — Тбилиси, 1974.

³ См.: Хараева Л. А. Психологический анализ способа решения коммуникативных задач взрослыми в условиях педагогического общения: Автореф. канд. дис. — Тбилиси, 1982.

1. Для обучения устной иностранной речи наиболее подходит демократический стиль преподавания. В отличие от авторитарного стиля он соответствует общей гуманной направленности деятельности обучения. Главное, однако, заключается в том, что третий этап обучения устной иностранной речи, связанный с созданием естественных ситуаций общения, исключает использование авторитарных приемов.

2. На фоне демократического стиля преподавания как общей основы можно указать на некоторые профессиональные качества, необходимые для успешного создания естественных ситуаций общения: а) преподаватель должен уметь становиться равноправным собеседником своих студентов (должен уметь освобождать их от воздействия своего авторитета, которым он в типично учебных ситуациях, безусловно, пользуется); б) он должен уметь изображать интерес к возникшей теме беседы, если даже она его не интересует (должен обладать необходимой для этого долей артистизма); в) он должен быть хорошим собеседником (мало самому говорить, но и умело поддерживать разговор).

3. Любой преподаватель, перед которым стоит задача обучения устной иностранной речи, должен и может развивать в себе все эти профессиональные качества.

ГЛАВА IV. НЕКОТОРЫЕ ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ

§ 1. Интенсивные методы обучения устной иностранной речи в вузе

Название интенсивных получили методы, направленные главным образом на овладение устной иностранной речью. Поскольку в последние годы они завоевывают все большую популярность, уместно дать краткий анализ этих методов и, главное, выяснить, в каком отношении они находятся к обучению устной иностранной речи в контексте описанной в данной книге системы.

Интенсивные методы обучения в том виде, в каком они в настоящее время получают распространение, ведут свое начало от суггестопедической системы обучения, которую в 60-х годах начал разрабатывать болгарский ученый Г. Лозанов. Основой этой системы является использование скрытых, резервных возможностей человека. Суггестивные (т. е. основанные на внушении) методы обучения опираются на целый ряд механизмов внушения, среди которых Г. Лозанов выделяет сложные (авторитет, инфантилизация) и элементарные (двуплановость поведения, интонация и ритм, концертная псевдопассивность). Большинство интенсивных методов опираются именно на суггестивные средства, видоизменяя их в зависимости от конкретных условий (возраст обучаемого, срок обучения и пр.)¹.

¹ См.: Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1982. См.: Лозанов Г. Суггестопедия // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. — М., 1976. — Вып. II.

Суггестивные средства обучения используются, как правило, во взаимосвязи друг с другом. Например, авторитет и инфантилизация тесно взаимосвязаны: преподаватель использует свой авторитет, чтобы осуществить инфантилизацию обучаемых. Чем выше авторитет, тем легче осуществляется инфантилизация. Авторитет повышает информативную, смысловую значимость речи преподавателя, веру в желаемый результат обучения. И если преподаватель, прошедший соответствующую подготовку, разумно использует свой авторитет, это неизбежно ведет к инфантилизации обучаемых.

Инфантилизация в данном контексте не означает, что обучаемые возвращаются в детский возраст и тем более не означает того, что в медицине квалифицируют как инфантилизм (отсталость в развитии). Она означает создание в группе обстановки разумно организованного детского коллектива, благодаря которой обучаемые оказываются в благоприятных для запоминания условиях взаимного доверия, освобождаются от напряжения, связанного с обязанностями и ответственностью в обществе, членами которого они являются.

Из элементарных механизмов внушения интерес для нас представляет, в первую очередь, двуплановость поведения. Под вторым планом в поведении человека имеются в виду те изменения в мимике, жестах, манере держаться, говорить и прочее, посредством которых он располагает к себе окружающих. Умелое использование второго плана поведения способствует, в частности, созданию авторитета, порождает обстановку инфантилизации. Важной составной частью второго плана является интонация. Одна и та же фраза, сказанная с разными интонационными оттенками, может оказать совершенно разное воздействие на слушающих.

Ритм, в отличие от остальных средств суггестивного воздействия, представляет собой характеристику наиболее благоприятного для данных условий чередования этих воздействий (а также интервалов между ними). Наконец, концертная псевдопассивность — это состояние, которое можно (подобно инфантилизации) вызвать у обучаемого теми или иными суггестивными средствами. Оно названо так по аналогии с состоянием спокойного доверия и активного восприятия, возникающего на концерте.

Охарактеризованные выше средства суггестивного воздействия в интенсивном обучении иностранным языкам используются как с целью овладения языковым материалом (на уровне запоминания), так и с целью обучения общению на языке. Эти два аспекта обучения, по сути дела, отражают соотношение нормативности и спонтанности устной иностранной речи в обучении¹.

¹ Под нормативностью здесь понимается соответствие речи нормам данного языка, под спонтанностью — способность говорящего совершить акт речи в соответствии с ситуацией до того, как она изменится (более подробно об этом см. в следующем параграфе).

Нужно сказать, что интенсивные системы представляют собой типичный случай обучения устной иностранной речи с явным уклоном в сторону спонтанности. Это объясняется прежде всего тем, что интенсивные методы используются в более или менее краткосрочных курсах обучения иностранным языкам. Что касается нормативности речи, то и тут на первый взгляд суггестивные методы обучения создают благоприятные условия, позволяя овладеть за короткий срок большими массами языкового материала. Однако овладение материалом таким путем носит в основном форму запоминания.

Ввиду того что между материалом, просто удерживаемым в памяти, и материалом, используемым непосредственно в целях общения, достаточно большая дистанция, нормативность речи, приобретаемая в результате интенсивного обучения, оставляет желать лучшего. Одну из линий развития интенсивных методов как раз и составляют попытки выправить эту ситуацию. Реализуются они путем дополнения курса обучения более или менее обычными тренировочными упражнениями. К ним можно отнести, например, предлагаемые Л. Гегечкори межцикловые этапы отработки в упражнениях языкового материала (т. е. в интервалах между собственно суггестопедическими циклами). В качестве еще одного примера можно привести работу по активизации учебного материала в системе интенсивного обучения, разрабатываемой Г. А. Китайгородской. Как показывает анализ, эта работа, которую сам автор называет тренировкой в общении¹, представляет собой речевые упражнения, хорошо адаптированные к условиям интенсивного обучения.

Такие упражнения, естественно, способствуют повышению уровня нормативности речи до определенного предела. Однако интенсивные методы представляют для нас интерес, в первую очередь, тем, что они обеспечивают достижение за короткий срок высокого уровня спонтанности речи. При этом ситуации общения, создаваемые в рамках интенсивного обучения, аналогичны тем, которые в данной книге квалифицируются как естественные ситуации общения. В обоих случаях создаются условия, максимально способствующие осуществлению акта общения на изучаемом языке, однако происходит это в контексте различных по типу методических систем, и способы их создания тоже различны.

В интенсивных системах обучения основой ситуаций общения является ролевая игра. Суть ее в том, что учащиеся в группе (не более 10—12 человек) получают роли, которые ставят их в условия определенных социальных взаимоотношений. В ходе обучения разыгрываются этюды, в которых эти взаимоотношения получают конкретную речевую (диалоговую) реализацию.

Ролевая игра непосредственно предполагает инфантилизацию

¹ См.: Китайгородская Г. А. Цит. соч.

членов учебной группы. Принятие новой роли освобождает обучаемого на время игры от ответственности, связанной с выполнением его обычных жизненных обязанностей. Роль снимает с него также те ограничения в поступках, которые под воздействием социальной среды определяют норму его поведения. Все это создает благоприятные условия для общения на языке, которым обучаемые владеют еще довольно плохо.

Иными словами, создается естественная ситуация общения, в которой обучаемый практически независимо от уровня нормативности речи вступает в общение с преподавателем и с другими членами учебной группы. Проанализируем особенности этой ситуации с точки зрения критериев, которые были использованы в данной книге для характеристики естественного общения в подобных ситуациях.

Как уже не раз говорилось, такое общение должно строиться на основе содержаний, соответствующих системе потребностей данного контингента обучаемых. Попробуем выяснить, какие же потребности лежат в основе ситуаций, создаваемых в процессе интенсивного обучения.

Знакомство с ролевыми играми, используемыми при интенсивном обучении, позволяет заключить, что опорой для создания естественных ситуаций общения в данном случае являются потребности обучаемых, которые по тем или иным причинам остались в их жизненном опыте неудовлетворенными. В самом деле, роль, которую дают обучаемому (или которую он выбирает сам), отличается от тех реальных ролей, которые он выполняет в повседневной жизни. Поэтому, когда ему предоставляется относительная свобода в развитии новой для себя роли, в нем актуализируются именно неудовлетворенные потребности. Если у обучаемого была мечта стать актером (журналистом, архитектором, художником), но исполнить ее не удалось, то когда представляется возможность стать им хотя бы в игре, в нем просыпаются неизжитые потребности и происходит определенная компенсация связанного с ним чувства неудовлетворенности.

Опора на потребности при создании естественных ситуаций общения, описываемых в данной книге, имеет принципиально другую направленность. Основное различие в том, что это потребности, обычные для повседневной жизни обучаемого. В процессе его жизнедеятельности они то удовлетворяются, то не удовлетворяются. Обучаемому, таким образом, в связи с вводимыми в ситуацию содержаниями нет необходимости играть какую-то роль, тем более новую. Напротив, ему нужно раскрыться в тех качествах и склонностях, которые характеризуют его в обычной жизни. Безусловно, для этого необходимо создать условия спокойной благожелательности и т. п. Но и здесь различие между интенсивным обучением и системой, предлагаемой в данной книге, проявляется достаточно четко. В методике интенсивного обучения это обеспечивается инфантилизацией и высоким авторитетом преподавателя.

давателя. В нашей системе эффект раскованности обучаемого достигается за счет процесса, имеющего противоположную направленность. Преподаватель стремится уравнивать возрастные и социальные различия между собой и обучаемыми. Для этого он делает все, чтобы нейтрализовать свой авторитет и, наоборот, поднять авторитет обучаемых в их собственных глазах.

Мы далеки от утверждения, будто интенсивные методы обучения устной иностранной речи не могут быть использованы в вузе. Напротив, одной из целей предпринятого нами сравнительного анализа является выявление возможностей использования этой системы в вузе.

Прежде всего, целесообразно ограничить сферу применения интенсивных методов в вузовском курсе обучения задачей повышения уровня спонтанности речи. Это связано с тем, что в вузовской практике основной (и порой трудно разрешимой) проблемой является именно спонтанность устной иностранной речи, тогда как достижение приемлемого уровня ее нормативности принципиальных трудностей, как правило, не создает.

Как же можно использовать интенсивные методы обучения в вузе? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вспомнить, что время, отводимое на работу на третьем этапе, обычно ограничено и значительная часть занятий посвящена отработке языкового материала в форме предречевых и речевых упражнений. Кроме того, процесс формирования спонтанности речи дважды в год прерывается (зимой — на месяц с лишним и летом — примерно на три месяца). После каждого такого перерыва уровень спонтанности речи значительно снижается, и восстановление формы в начале каждого семестра занимает довольно много времени. Интенсивные методы обучения могут быть использованы как для ускорения темпа развития спонтанности речи, так и для эффективного восстановления спонтанности после очередного перерыва.

Использовать интенсивные методы обучения в том и другом случае можно в форме самостоятельного краткосрочного курса. Его, по-видимому, должен проводить специально подготовленный преподаватель, и занятия должны проводиться в специально отведенных аудиториях. Желательно, чтобы данная аудитория чем-то отличалась от остальных и чтобы у студентов не было в ней других занятий. Соблюдение этих требований связано с трудными, хотя и безусловно решаемыми организационными вопросами: надо выделить специальные помещения, найти или подготовить преподавателя. Чтобы использование интенсивных методов привело к наилучшим результатам, соответствующие занятия должны быть непрерывными, т. е. не должны перемежаться другими формами языковой работы. В связи с этим они должны быть более кратковременными, чем обычные курсы интенсивного обучения (видимо, около двух недель в конце учебного года и около недели после очередного перерыва).

Подведем итог сказанному:

1. Использование интенсивных методов представляет собой типичный случай обучения устной иностранной речи. Однако при этом методе основное внимание уделяется достижению высокого уровня спонтанности речи в ущерб ее интенсивности. Спонтанность формируется путем участия в ролевых играх. Принятие ролевой позиции, не имеющей аналога в повседневной жизни, инфантилизирует учащегося и освобождает его от ограничений в поступках и чувства ответственности, довлеющего над каждым взрослым членом общества. В результате возникает чрезвычайно эффективная ситуация общения.

2. Спецификой созданной таким способом ситуации является то, что она опирается на потребности, которые в жизненном опыте обучаемых остались почему-либо неудовлетворенными. В краткосрочных курсах обучения (каким является интенсивное обучение) такой способ создания ситуаций общения вполне приемлем. Когда же обучение длится несколько лет, создание естественной ситуации общения должно опираться на повседневные потребности обучаемого.

3. Это не означает, что интенсивные методы не могут быть использованы при обучении устной иностранной речи в вузе. Их с большой пользой можно применять для повышения общего уровня спонтанности речи студентов.

§ 2. О языковых и речевых навыках. Проблема нормативности и спонтанности при обучении устной иностранной речи

Термин «навык» в методической литературе фигурирует в сочетании с определениями языковой и речевой.

С точки зрения описываемой в данной книге модели речевой активности, терминологически выдержанным можно признать лишь сочетание «речевой навык». Это можно обосновать следующим образом. Навыки получают свое название в соответствии с теми действиями, при выполнении которых они вырабатываются. Скажем, навыки хождения, плавания, одевания называются так, поскольку они вырабатываются у индивида по мере того, как он овладевает соответствующими действиями — хождения, плавания, одевания. Речевая активность осуществляется в форме речевых действий. Средствами языка осуществить какую-либо другую активность, кроме речевой (имеющей при этом статус действия), невозможно. Но если это так, то навыки, которые формируются у индивида на основе средств языка, — это речевые навыки, так как они вырабатываются по мере того, как индивид овладевает речевыми действиями.

Итак, действия, в которых система языка реализуется как средство общения, — это речевые действия, а навыки, лежащие в основе их функционирования, — речевые навыки. Что же тогда послужило поводом для появления термина «языковые навыки»?

Этому можно предложить следующее объяснение. Навыки, посредством которых осуществляется то или иное действие, имеют сложную структуру. В случае необходимости из них можно выделить составляющие их простые навыки. Такая необходимость обычно возникает в процессе обучения какому-либо действию. Когда учат плавать, предположим, стилем кроль, сначала показывают работу рук, потом ног и только после этого учат совместному выполнению этих движений в сочетании с правильным вдохом и выдохом. Сложный навык в данном случае подразделен на ряд простых в целях более успешного овладения им.

Нечто подобное происходит и при обучении устной иностранной речи. Сложные речевые навыки в целях более успешного обучения подразделяют на простые: произносительные, грамматические, лексические. Их отработка происходит на этапе предречевых упражнений. Как известно, эти упражнения имеют подчиненную цель так же, как и отрабатываемые в них навыки. Последние объединяются в сложные речевые действия на этапе речевых упражнений, что и делает возможным в дальнейшем использование их человеком в своих поведенческих актах. Однако то, что произносительные, грамматические и лексические навыки в процессе их отработки обладают своего рода автономией, позволило некоторым методистам закрепить за ними название «языковых», имея в виду то, что каждый из них соотносится с одной из подсистем языка. Но, как уже было сказано, в названии навыка должно содержаться указание на то действие, в основе которого он лежит. А ведь произносительному, грамматическому и лексическому навыку никакое самостоятельное действие не соответствует. Они могут оказаться в составе действия лишь в совокупности, лишь как компоненты сложного навыка, но тогда действие, соответствующее этому сложному навыку, будет речевым. Таким образом, если нужно назвать произносительные, грамматические и лексические навыки каким-нибудь общим именем, то целесообразно называть их простыми речевыми навыками.

Может показаться, что весь этот разговор несуществен и не так уж важно, как мы назовем тот или иной навык. Однако действительное положение вещей не позволяет проявлять такую беззаботность. Точное обозначение объективно существующих явлений оказывается важным прежде всего с точки зрения практики обучения устной иностранной речи.

Для обоснования сказанного нам придется начать несколько издали. При обучении устной иностранной речи неизбежно возникает проблема соотношения уровня нормативности речи обучаемых с уровнем ее спонтанности (об этом вскользь говорилось в предыдущем параграфе). Нормативность речи отрабатывается главным образом в предречевых упражнениях, хотя работа над ней может продолжаться и в речевых упражнениях. Напротив, спонтанность речи формируется в естественных ситуациях обще-

ния. В условиях учебного заведения нельзя одновременно и бес­ предельно повышать и уровень нормативности речи, и уровень ее спонтанности. Сделать это не позволят ограничения во вре­ мени. Поэтому если в той или иной системе обучения почему­ либо делается упор на высокий уровень нормативности речи, то при этом почти неизбежно страдает ее спонтанность. И наобо­ рот, стремление достигнуть высокого уровня спонтанности так или иначе отражается на нормативности.

Принципиальное решение этой проблемы непосредственно свя­ зано с теоретической позицией преподавателя, а именно с тем, выделяет ли он в качестве объектов своей работы только речевые навыки, или же и речевые, и языковые. Когда наряду с речевыми навыками выделяются и языковые, последние неизбежно приобре­ тают статус самостоятельности. В практике обучения это приводит к тому, что неоправданно повышаются требования к уровню овла­ дения произносительными, грамматическими и лексическими на­ выками. Иногда даже считается, что обучаемые должны в этом отношении достигнуть чуть ли не уровня, характерного для но­ сителей данного языка.

Такой подход не всегда продуктивен. Безусловно, некоторые обучаемые достигают довольно высокого уровня владения произ­ носительными, грамматическими и лексическими навыками. Но, во­ первых, это чаще всего объясняется относительно высокой сте­ пенью языковой способности данных обучаемых, во­ вторых, и в этом случае им достаточно далеко до носителей языка. Кроме того, необходимо отметить, что таким обучаемым удастся достигнуть в основном высокого уровня овладения лишь произношением. На­ много реже (даже способные студенты) добиваются такого успе­ ха в грамматике и лексике.

Более реалистичен подход, при котором произносительные, грамматические и лексические навыки признаются простыми (частными) компонентами сложных речевых навыков. Считается при этом, что при овладении ими отклонения от норм, существ­ вующих в изучаемом языке, неизбежны даже в условиях спе­ циального вуза. При решении вопроса о том, какова допустимая степень этого отклонения, в качестве критерия можно использо­ вать интеллигибельность речи изучающих иностранный язык¹, т. е. степень понятности речи обучающегося для носителя данного языка.

Этот критерий, несмотря на его теоретическую неуязвимость, может быть, однако, использован в практике обучения с некото­ рыми оговорками. В частности, интеллигибельность речи должна рассматриваться на фоне соотношения уровней нормативности и спонтанности речи, которое устанавливается, исходя из конкрет­

¹ См.: Леонтьев А. А. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. — М., 1971.

ных целей обучения. С точки зрения целей, которые ставятся в процессе обучения устной иностранной речи в вузе, речь выпускника должна в полной мере обладать свойством спонтанности: он должен успевать осуществлять речевые действия, соответствующие условиям данной ситуации общения до того, как они изменятся. Эти речевые действия должны, кроме того, соответствовать нормам данного языка, и, следовательно, речь обучаемого должна удовлетворять требованиям нормативности. Но, как известно, в любом языке нормативность речи обладает достаточно широким диапазоном допустимых отклонений, компенсируемых благодаря избыточности средств выражения. Это означает, что речь говорящего понятна слушающему даже в том случае, когда отклонения от нормы в ней достаточно велики. Спонтанность в этом отношении предъявляет к речи жесткие требования. Ведь время осуществления актов речи ограничено. И если условия ситуации меняются достаточно быстро, речь говорящего должна поспевать за этими изменениями, иначе он просто не сможет участвовать в общении.

На основе такого соотношения нормативности и спонтанности можно заключить, что при обучении упор необходимо делать на спонтанность. Планирование процесса обучения устной иностранной речи, исходя из ведущей роли спонтанности, позволит строго регулировать время, отводимое на отработку речевых навыков на первых двух этапах и в естественных ситуациях общения (т. е. на третьем этапе). При этом нужно учитывать целый ряд конкретных обстоятельств. Например, если поступившие в вуз обладают относительно высоким уровнем отработанности речевых навыков (простых и сложных), а спонтанность речи находится у них на низком уровне, необходимо с самого начала как можно более интенсивно работать с ними в естественных ситуациях общения. Если уровень отработанности речевых навыков низок, больше времени нужно, безусловно, посвятить им. Однако в этом случае все будет зависеть от того, каков у них при этом уровень спонтанности речи. Если он так же низок, то большую часть аудиторного времени необходимо уделить повышению спонтанности. И только тогда, когда спонтанность значительно превосходит нормативность, целесообразно сделать крен в сторону отработки речевых навыков на первых двух этапах.

В пользу правомерности позиции, отстаивающей ведущую роль спонтанности речи, говорит, в частности, тот факт, что нормативность речи — это такой аспект владения ею, над усовершенствованием которого обучаемый может работать и самостоятельно. Наоборот, спонтанность можно совершенствовать только в ситуации естественного общения, т. е. при наличии партнера по общению. В связи с этим в процессе обучения устной иностранной речи в гетерогенной языковой среде, где язык обучения не совпадает с языком общения, спонтанности речи можно достигнуть, лишь создавая в аудитории ситуации естественного обще-

ния. За пределами аудитории (или в дальнейшем, после окончания вуза) у обучаемого чрезвычайно мало возможности ее совершенствовать. Таким образом, если обучение в вузе не обеспечит соответствующего уровня спонтанности речи, в своей дальнейшей преподавательской деятельности выпускники должны будут довольствоваться тем, чего они достигли в процессе обучения. Не это ли является причиной того, что среди учителей иностранного языка в средней школе все еще много таких, которые с трудом изъясняются на языке, которому они обучают?

Подведем итоги сказанному:

1. Навыки, которые формируются на основе средств языка, — это речевые навыки. То, что обычно называют языковым навыком, представляет собой компонент речевого навыка и, следовательно, является по сути простым речевым навыком.

2. Такое различие оказывается плодотворным для разрешения проблемы соотношения нормативности и спонтанности при обучении устной иностранной речи. На его основе вопрос о том, какую из этих сторон считать ведущей, однозначно решается в пользу спонтанности, что также полностью согласуется с конечной целью обучения устной иностранной речи в вузе.

3. Еще одним аргументом в пользу такого решения вопроса является то, что речь обучаемого даже при значительных отклонениях от норм языка будет понятна партнеру по общению, тогда как неспособность своевременно осуществить акт речи может привести к выпадению из процесса общения.

4. Повышением уровня нормативности обучаемый может заниматься самостоятельно, за пределами аудитории, тогда как повысить уровень спонтанности речи можно лишь в речевом контакте с партнером по общению. Осуществить это в условиях гетерогенной языковой среды можно лишь в создаваемых в аудитории естественных ситуациях общения.

§ 3. Возможность положительного переноса навыка при обучении устной иностранной речи

В связи с особенностями работы на третьем этапе обучения возникает необходимость более подробного рассмотрения проблемы переноса навыка на этой стадии. Как известно, перенос — это реализация прошлого опыта индивида в текущем поведении. Вкратце механизм его заключается в следующем. Индивид на том или ином основании воспринимает условия текущего поведения как уже имевшие место в прошлом опыте. Поэтому возникает установка на включение в данный акт поведения тех действий, которые в прошлом приводили к положительному результату. В переносе, таким образом, находит отражение заложенная в организме тенденция сохранять в текущей активности то, что было выработано и проверено опытом в прошлом. Однако восприятие

данной ситуации как сходной с какой-то прошлой может оказаться ошибочным. Это может произойти в том случае, когда сходство между ситуациями устанавливается на основе какого-то несущественного для них признака.

Методика обучения иностранным языкам интересуется главным образом отрицательными эффектами переноса (например, интерференцией) и почти полностью обходит молчанием положительный перенос. То, что интерферирующее влияние родного языка в процессе овладения иностранным является насущной проблемой, не требует доказательств. В равной мере не должно требовать доказательств и то, насколько важно исследовать положительное воздействие владения родным языком на процесс овладения иностранным. Ведь в человеке функционирует один и тот же механизм включения речевых действий в акты поведения, не зависящий от того, каким языком он пользуется в данный момент.

Индивид, овладевающий устной иностранной речью, с момента осуществления первого акта общения на иностранном языке становится двуязычным. Поэтому все закономерности речевой активности в условиях двуязычия распространяются и на него. Однако то, что в естественном двуязычии происходит само по себе, при обучении иностранному языку требует принятия специальных мер. Перенос опыта владения родным языком на ситуацию общения на иностранном сам по себе не происходит. Можно много и плодотворно работать над тем, чтобы обучить того или иного индивида системе иностранного языка, пользуясь различными предречевыми и речевыми упражнениями. Однако это не может послужить гарантией того, что обучаемый при надобности реализует эти знания так, как он это делает при общении на родном языке. Перенос речевых действий из ситуации учебной задачи, в которой обучаемый овладел им, в ситуацию естественного общения скорее всего не произойдет. Он и не должен произойти, так как эти ситуации различны по своей природе. А перенос требует их подобия.

Более подробно, почему положительный перенос в данных условиях не происходит, мы говорили выше (раздел I, глава III, § 2). Здесь же еще раз отметим, что создаваемые в процессе обучения естественные ситуации общения призваны преодолеть барьер, неизбежно возникающий между овладением системой иностранного языка в аудитории и его использованием в живом общении.

Важность их создания заключается в возможности контроля за содержанием и объемом речевых актов: преподаватель имеет возможность приводить и то и другое в соответствие с уровнем, на котором обучаемые владеют языковым материалом. Благодаря цикличности этапов отработки конкретного языкового материала перенос речевых действий из сугубо учебных упражнений, в контексте которых обучаемый овладевает ими, в ситуации

естественного общения приобретает привычный, стабильный характер.

Цикличность обучения обеспечивает положительный перенос и в другом смысле. Экспериментально подтверждено, что положительный перенос опыта происходит до полной автоматизации соответствующего действия. Когда действие полностью автоматизируется, возможность положительного переноса сводится на нет¹. Эта закономерность подтверждается при обучении устной иностранной речи. Объяснить ее можно следующим образом: чем дольше данный языковой материал отрабатывается в речевых и предречевых упражнениях (т. е. чем более автоматизированным становится конкретное речевое действие), тем более он привязывается к данной учебной ситуации. Речевые действия все больше утверждаются в качестве средства решения ситуативной учебной задачи, и их связь с ней становится все прочнее. Понятно поэтому, что одновременно все меньшей становится вероятность их переноса в естественную ситуацию общения. Когда же языковой материал последовательно проходит весь цикл из трех этапов обучения, такая опасность ему не грозит. Ведь на этапе естественных речевых ситуаций языковой материал используется не будучи еще полностью автоматизированным. Более того, полная автоматизация владения этим материалом достигается именно на этом последнем этапе.

Это обстоятельство следует подчеркнуть особо. Ведь целью автоматизации владения языковым материалом является его беспрепятственное использование в общении, и, следовательно, ее требуемого уровня можно достигнуть именно в ситуациях общения. Такой тип автоматизации и достигается при трехэтапной модели обучения устной иностранной речи: на первых двух этапах языковой материал отрабатывается с целью достижения предварительной автоматизации, на последнем этапе этот процесс завершается.

Тот факт, что полная автоматизация речевых действий достигается лишь при отработке языкового материала на всех трех этапах, требует более подробного обоснования. Мы уже упоминали о том, что традиционно системы обучения устной иностранной речи являются двухэтапными. Эти системы, безусловно, отличаются друг от друга богатством и разнообразием используемых на обоих этапах предречевых и речевых упражнений. Однако всех их объединяет то, что работа с этими упражнениями не выходит за пределы учебной ситуации, в которой обучаемый выполняет поставленную перед ним задачу. Совершенно очевидно, что понятие автоматизированности владения языковым материалом соответствует типу его отработки в данных системах. А это означает, что сторонники двухэтапной системы обучения считают свою за-

¹ См.: Сумсков Г. В. Взаимодействие навыков родной и иноязычной речи в процессе овладения иностранным языком: Автореф. канд. дис.— Тбилиси, 1979.

дачу выполненной, когда обучаемые достигают высокой степени автоматизированности в выполнении речевых упражнений. Но как уже было отмечено, чрезмерное усердие в повышении уровня автоматизации, ограниченном лишь двумя этапами обучения, чаще всего приводит к затруднению переноса речевых навыков в естественную ситуацию общения, когда она возникает за пределами учебного процесса. Наличие третьего этапа в системе обучения устной иностранной речи ставит все на свои места. Навык владения данным языковым материалом считается, таким образом, полностью автоматизированным лишь в том случае, если он прошел циклическую отработку на всех трех этапах процесса обучения (т. е. и на третьем этапе, подразумевающем работу в естественных ситуациях общения).

Подведем итоги сказанного в данном параграфе:

1. Хотя при обучении устной иностранной речи важно учитывать эффекты отрицательного переноса, не менее важно уметь пользоваться закономерностями положительного переноса, связанными с опытом владения родным языком. Следует помнить, в частности, что механизм включения в поведение речевых действий один и тот же независимо от того, каким языком индивид пользуется для общения в данный момент.

2. Положительный перенос в процессе обучения устной иностранной речи сам по себе не происходит. Это объясняется тем, что учебные ситуации, в которых обучаемый овладевает речевыми действиями, и ситуации общения имеют принципиально разную природу. Поэтому, чтобы положительный перенос произошел, необходима планомерная и систематическая работа с языковым материалом в естественных ситуациях общения.

3. Соответствующие возможности обеспечиваются циклическостью этапов обучения. Она же обеспечивает постепенную автоматизацию языкового материала, завершающуюся на последнем этапе при работе с материалом в ситуациях естественного общения.

§ 4. Проблема оценки овладения обучаемым устной иностранной речью

Оценка достигнутых результатов является неотъемлемой частью любого учебного процесса. Действительно, ввиду того что целью того или иного учебного процесса является овладение определенной суммой знаний или системой навыков, ясно, что стороне обучающей необходимо получать информацию относительно того, насколько успешно эта цель достигается. Однако очевидность того, что необходимо получать информацию о достигнутых результатах, ни в коей мере не проясняет вопроса о том, как ее получать. Уже с первых попыток внести в него ясность возникают трудности, касающиеся как общих, так и частных аспектов.

Для того чтобы продемонстрировать суть этих трудностей, назовем несколько общих проблем, связанных с получением в учебном процессе информации о достигнутых результатах. Так, часто трудно подобрать систему критериев, которые при данной цели обучения обеспечивали бы адекватность получаемой информации. Как это ни парадоксально звучит, нередко случается, что цель обучения одна, проверке же подвергается нечто другое. Особенно часто это случается, когда целью обучения является овладение какой-то системой практических навыков. Когда такие критерии все же разработаны, сложность может состоять в том, что при групповых методах обучения трудно обеспечить их эффективность применительно к каждому обучаемому в отдельности. Эта трудность в полной мере проявляется, когда необходимы сведения о «пошаговом» продвижении каждого обучаемого в соответствии с программой. Правда, на экзаменах эта трудность снимается, так как здесь, как правило, применяются индивидуальные методы проверки. Но зато экзамены привносят в процесс проверки целый ряд других сложностей, специфически связанных с ситуацией экзамена (скажем, возникающие в этих условиях стрессовые состояния у экзаменующихся и пр.).

Поскольку перед нами стоит конкретная проблема оценки овладения учащимися устной иностранной речью, общими проблемами проверки достигнутых в процессе обучения результатов заниматься мы, конечно, не будем. Тем не менее сказанное выше создаст представление о степени сложности проблемы, которую мы пытаемся разрешить. Сложность эту в нашем случае увеличивает тот факт, что данных, имеющих непосредственное отношение к оценке уровня овладения устной речевой активностью и, в частности, говорением на иностранном языке, в соответствующей литературе чрезвычайно мало. Существует, конечно, установившаяся практика оценки достигнутых результатов как непосредственно в процессе обучения устной иностранной речи, так и в момент его завершения, т. е. на экзаменах. Однако, не имея общетеоретической основы, она следует определенной традиции и часто не отражает реального положения вещей.

Каковы же основные моменты оценки достигнутых результатов в процессе обучения устной иностранной речи и, в частности, обучения говорению на иностранном языке? Предварительно сформулируем основное исходное положение. В самом общем виде оно заключается в следующем: с точки зрения достигнутых результатов проверке подлежит то, что в конкретном учебном процессе является конечной целью обучения. Поскольку в учебном процессе, который описывается в данном пособии, конечной целью является обучение говорению на иностранном языке, проверке подлежит степень овладения обучаемыми именно говорением на изучаемом языке. Исходное положение в такой формулировке носит достаточно однозначный характер, и, казалось бы, никаких трудностей при оценке уровня овладения говорением в практике обуче-

ния возникать не должно. Однако анализ существующей практики в этой сфере обучения иностранной речи свидетельствует об обратном. Очень часто, полагая, что в той или иной процедуре проверяется уровень владения говорением на иностранном языке, мы на самом деле проверяем нечто другое. Само собой разумеется, что это нечто другое имеет отношение к говорению, но собственно говорением оно не является.

Для того чтобы внести в эту ситуацию ясность, нужно учесть, что в качестве предмета обучения говорение на иностранном языке носит далеко не однородный характер. Как уже говорилось в первом разделе данной работы (гл. I, § 2), единицы, подлежащие усвоению в этом процессе, выстраиваются в определенную иерархию, обладают, так сказать, поуровневой природой. Повторим еще раз, каковы эти уровни. В процессе обучения учащиеся знакомятся с единицами фонетической, грамматической и лексической подсистем языка; эти единицы представляют, естественно, самый низкий иерархический уровень. Далее, мы обучаем единицам текста (фразам, высказываниям, имеющим более или менее законченное содержание), и они, конечно, представляют более высокий уровень. Наконец, мы обучаем тому, как включать речевые действия на иностранном языке в акты поведения при создании условий, когда потребность, действующая в обучаемом, иначе удовлетворена быть не может. Эти уровни соответствуют трем этапам обучения, через которые и проходит весь подлежащий овладению языковой материал.

Повторение этой, уже не раз описанной модели обучения на этот раз нам понадобилось для того, чтобы найти объяснение возникающей часто парадоксальной ситуации, в которой вместо того, чтобы оценивать достигнутый результат в овладении говорением, оценивается нечто другое. На фоне модели нетрудно увидеть, что когда оценивается не собственно говорение, а нечто другое, этим другим являются единицы первых двух уровней. И это при том, что собственно говорение представлено лишь на третьем уровне, на котором обучение происходит не в форме овладения элементами языка вне текста или даже в самом тексте, а в форме их включения в акт поведения обучаемого с целью осуществления реального акта общения. То, что в практике обучения при проверке уровня говорения обучаемого ставят в ситуацию, в которой он выполняет обычные речевые упражнения, соответствующие второму этапу обучения, можно, по-видимому, объяснить тем, что традиционная система обучения вообще является двухэтапной: очевидно, что раз в ней нет этапа обучения в естественных ситуациях общения, в ней не может быть и проверки говорения на этом уровне. Однако, если речь идет об оценке результатов овладения говорением, нужно проверять именно то, насколько успешно справляется обучаемый с осуществлением акта общения в соответствующей ситуации.

В дальнейшем мы именно из этого положения и будем исходить.

А пока временно отвлечемся от того, как его осуществлять в практике обучения, и попытаемся определить, нужно ли вообще при обучении говорению проверять результаты овладения языковым материалом I и II этапов обучения. Ведь в конечном счете проверка результатов обучения на III этапе неизбежно является и проверкой овладения всем изучаемым языковым материалом. Сразу же отметим, что на экзамене в конце семестра или года уровень овладения языковым материалом I и II этапов обучения проверять действительно не нужно. Однако овладение этим материалом совершенно необходимо проверять по ходу его подачи и отработки в соответствующих упражнениях. Добиваться овладения этим материалом по ходу работы над ним (а следовательно, и проверять достигнутые результаты) необходимо для того, чтобы быть уверенным, что данный материал проникает в речь обучаемого, когда в процессе обучения создаются естественные ситуации общения. Ведь если не делать этого, то нарушится преемственная связь между первыми двумя этапами обучения и третьим. В результате может оказаться, что речь обучаемого, становясь все более беглой, с точки зрения полноты и разнообразия используемых языковых средств остается на одном уровне и в конечном счете характеризуется примитивностью и односложностью. Итак, уровень овладения языковым материалом на I и II этапах обучения проверять совершенно необходимо и делать это нужно четко и систематично. Однако эта проверка должна осуществляться в ходе подачи и отработки определенных объемов языкового материала в течение всего процесса обучения. Проверка же окончательных результатов обучения, в данном случае результатов овладения собственно говорением, должна осуществляться в конце семестра или года. Такая постановка вопроса все ставит на свои места. С одной стороны, становится ясным, когда и что проверять, с другой — появляется возможность четко определить специфику методов оценки в том или другом случае.

Каковы же конкретные методы оценки, и в первую очередь оценки уровня овладения собственно говорением на иностранном языке? Прежде всего необходимо объяснить, почему проверка такого типа в условиях вуза уместна лишь на экзаменах, которые устраиваются в конце семестра или года. Дело в том, что более частая проверка нецелесообразна по той причине, что для получения ощутимого результата в овладении навыками говорения необходимо более или менее длительное время. Если учесть особенности обучения устной иностранной речи в специальном вузе, кратчайший срок, за который могут в этом отношении произойти ощутимые сдвиги, это один семестр.

Теперь опишем собственно методы оценки. Очевидно, что метод должен соответствовать природе проверяемого материала или проверяемой активности. Следовательно, на экзамене, проверяющем уровень овладения говорением, должны быть обеспечены

такие условия, в которых экзаменуемый смог бы продуцировать естественные акты говорения в объеме, достаточном для их оценки по тем или иным критериям. В данном случае это означает, что на экзаменах необходимо в той или иной форме воссоздавать все те же естественные ситуации общения. При этом критерии оценки уровня говорения должны, конечно, быть адекватны природе как проверяемого материала, так и осуществляемой на его основе активности.

Говоря о конкретных способах создания на экзаменах необходимых условий, нельзя не отметить относительную трудность создания таких условий вообще для проверки продуктивных видов речевой активности по сравнению с рецептивными видами. Дело в том, что проверка результатов в рецептивных видах речевой активности (т. е. в слушании и в чтении) вообще не представляет особой трудности. Главным образом это объясняется тем, что при проверке этих видов речевой активности сам экзаменуемый не должен порождать каких-либо актов речи (как известно, он просто подвергается воздействию тем или иным способом поданных извне актов речи). Именно поэтому не представляет особой сложности четкая и точная организация материала проверки с точки зрения его объема, лексического и грамматического состава, уровня трудности его содержания и пр. При современном состоянии разработанности методики проверки слушания и чтения она осуществляется, в том числе и групповым способом, достаточно быстро и эффективно. Как известно, существует хорошо разработанная система тестов, позволяющая установить, какого успеха достиг тот или иной обучаемый в данной области.

Совершенно иначе обстоят дела с продуктивными видами речевой активности. Основная трудность, естественно, заключается в том, что экзаменуемый сам должен продуцировать подлежащую проверке речевую активность¹. Это означает, что в качестве экзаменационного материала ему нужно предложить нечто, что могло бы стимулировать ее порождение. С устной речью дело осложняется и тем, что недостаточно просто подать экзаменуемому какой-то стимул и ждать его речевой реакции. Необходимо создать на экзамене ситуацию, в которой экзаменуемый окажется в положении говорящего, а экзаменатор — в положении слушающего. Иными словами, необходимо создать на экзамене естественную ситуацию общения, в которой говорящим в основном будет экзаменуемый.

Метод создания естественных ситуаций общения в условиях экзамена в принципе мало отличается от метода их создания непосредственно в процессе обучения устной иностранной речи. Отличие заключается лишь в том, что в данном случае к этим условиям предъявляются более жесткие требования. Это объяс-

¹ Ввиду того что нас в данном случае интересует только говорение, письма и его особенностей, связанных с экзаменом, здесь касаться не будем.

няется тем, что все экзаменуемые должны находиться в одинаковых условиях и, значит, вводимые в ситуацию экзамена содержания, вопросы и возможные подсказки должны быть четко очерчены.

Как и в процессе обучения, эти ситуации могут быть созданы при помощи текстов и рисунков. Вспомним, что если это текст, то значимые для него звенья развития содержания вербально не выражены, если же рисунок — то основной смысл в нем скрыт за внешне выраженными деталями. Стимул, побуждающий обучаемого порождать направленные акты говорения, заключается как раз в этом скрытом смысле, в опущенных звеньях содержания. Но это потенциальный стимул, и, чтобы его реализовать, необходимо придать ему форму вопросов к скрытым содержаниям.

В случае рисунка, т. е. когда содержание вербально не выражено вообще (или выражено лишь частично в виде подписи под рисунком), эти вопросы имеют достаточно общий характер. Они направлены на то, чтобы обучаемый смог описать событие в момент, запечатленный на рисунке, а также выразить свои соображения относительно того, что предшествовало ему и какие могут быть последствия. Соответственно задается три вопроса: 1. *Что происходит на рисунке?* (настоящий отрезок времени); 2. *Что привело к этой ситуации?* (прошлый отрезок времени); 3. *Чем все это кончится?* (будущий отрезок времени). Скрытый смысл, как правило, раскрывается в ответе на второй и третий вопросы. Если в качестве примера взять рисунок, который мы уже привели выше (с. 80), в этом легко убедиться: именно в ответе на второй вопрос выяснится, что художник вознамерился срисовать взрыв с природы, а в ответе на третий, — что это ему наверняка не удастся сделать. Безусловно, в дальнейшем можно задать экзаменуемому и более конкретные вопросы (скажем, относительно того, что он думает о художнике и пр.). Но, конечно, при том условии, что они будут заранее определены.

В отличие от рисунка вопросы к тексту с самого начала должны быть конкретными, т. е. они должны быть направлены на содержание, которое в тексте вербально не выражено.

Проиллюстрируем сказанное конкретным примером. Текст: «Утром шел дождь, и Джон вспомнил, что все его три зонта нуждаются в ремонте. Пожурив себя за рассеянность, он захватил их с собой, чтобы по дороге в свой офис сдать в ремонт. К часу дня, когда он проголодался, опять шел дождь. Поэтому Джон заскочил перекусить в ближайший ресторан. Через несколько минут в ресторан вошла девушка с зонтом в руке. Она села за тот же стол, однако Джон продолжал есть, даже не взглянув на нее. Закончив свой завтрак, Джон встал, взял зонт девушки и направился к выходу. «Да, но это мой зонт!» — воскликнула девушка. Джон, заметив свою оплошность, пробормотал какие-то извинения и вернул зонт владелице. Вечером Джон зашел за своими зонтами. Когда он сел в вагон метро, чтобы по-

ехать домой, ему вдруг послышался голос: «У вас сегодня удачный день, не правда ли?» Он поднял голову и увидел все ту же девушку из ресторана. Она смотрела на его зонты с понимающей улыбкой».

Вопросы к тексту: 1. *Почему Джон взял зонт девушки?* 2. *Почему девушка смотрела на зонты с понимающей улыбкой?* 3. *Что сделал Джон, когда понял, в чем его подозревают?*

Когда экзамен проводится на основе рисунка, экзаменуемому дается две-три минуты для ознакомления с ним и затем он начинает отвечать. В случае когда это не рисунок, а текст, ему дается ровно столько времени, сколько нужно, чтобы один раз прочесть его внимательно. Вопросы и в том, и в другом случае задаются экзаменуемому сразу после того, как он ознакомился с рисунком (или текстом). Это делается для того, чтобы экзаменуемый не смог заранее обдумать ответы на них, т. е. для обеспечения спонтанности ответов.

Ответы следует оценивать по критериям спонтанности и нормативности речи. По линии спонтанности ответ необходимо оценивать с точки зрения: а) соответствия содержанию; б) полноты ответа; в) беглости речи. Соответствие содержанию указывает на спонтанность речи в том смысле, что только в этом случае можно быть уверенным, что речевые действия экзаменуемого возникают именно в связи с текстом и в тот момент, когда он говорит. Полнота ответа позволяет оценить краткие и однозначные ответы как неудовлетворительные (кстати, все вопросы к тексту или рисунку — это специальные вопросы, что тоже создает возможность для исчерпывающих ответов). Наконец, беглость речи указывает на то, насколько автоматизированы у экзаменуемых навыки говорения в естественных ситуациях общения. При этом под беглостью речи подразумевается не темп речи, который часто у разных обучаемых бывает разным. Беглой, плавной мы считаем речь, в которой нет неоправданных развитием рассуждения пауз, повторов и пр.

Критерий нормативности для экзаменатора является вторичным по отношению к спонтанности (ведь нормативность речи постоянно проверяется в ходе отработки соответствующего материала). Тем не менее его необходимо учитывать, так как это позволяет определить, в какой степени навыки, выработанные на первых двух этапах обучения, перешли в естественную ситуацию общения. Этот критерий подразумевает наличие или отсутствие в речи экзаменуемого более или менее грубых грамматических, лексических и фонетических ошибок.

Указанным критериям спонтанности и нормативности речи (кроме критерия соответствия содержанию) можно придать численное выражение. Например, полноту речи можно оценивать с точки зрения количества фраз с тем или иным уровнем сложности структуры (например, простые и сложные предложения). Беглость речи оценивается по количеству неоправданных пауз, пов-

торов и пр. Нормативность речи можно оценить по количеству грамматических, лексических и фонетических ошибок¹.

Когда на экзамене проверяется уровень овладения говорением и делается это в естественных ситуациях общения, особенно важно избегать так называемого экзаменационного стресса. Дело в том, что ситуация экзамена сама по себе является источником стрессовых состояний у экзаменуемых. И очень многое зависит от того, как ведет себя экзаменатор. Все то, что мы говорили о профессиональной подготовке преподавателя, создающего естественные ситуации общения в учебном процессе, остается в силе и для обстановки экзамена. Поскольку студентов, как правило, экзаменует тот же преподаватель, который проводит у них курс обучения, он должен позаботиться о том, чтобы в ситуацию экзамена была перенесена обстановка доброжелательности и раскованности, создаваемая им в аудитории в процессе обучения. Создание такой ситуации на экзамене, имеющем целью проверку уровня говорения, настолько важно (ведь иначе результаты не будут отражать объективного положения вещей), что преподавателя, который не готов или не способен ее создать, нужно признать профессионально неподготовленным к обучению устной иностранной речи.

Теперь несколько слов о том, как осуществлять проверку результатов, достигнутых на первом и втором этапах обучения. Основная проблема, которая здесь возникает, связана с необходимостью проверять уровень овладения материалом систематически и каждого студента в отдельности. Любой человек, связанный с учебным процессом, знает, что обычными приемами опроса этого достигнуть нельзя, так как на это уйдет (и вряд ли с приемлемым результатом) все аудиторное время. Всякие половинчатые меры, вроде фронтального опроса и пр., также не дают желаемого эффекта.

При групповых формах обучения оптимальным выходом из положения является, на наш взгляд, использование с целью проверки тестирования. Несомненными достоинствами тестирования является то, что этот групповой способ обеспечивает однородность материала и, главное, требует минимального времени как для проведения, так и для проверки результатов. В связи с этим его можно проводить во внеаудиторное время с любыми подходящими интервалами (скажем, раз в две недели, в месяц и пр.).

¹ Практика проведения экзаменов данным методом позволяет соблюдать одно из основных требований, предъявляемых к процедуре экзамена: проводить его на абсолютно идентичном материале. Для этого экзаменуемые должны входить в аудиторию поочередно и после ответа оставаться в ней до тех пор, пока экзамен не сдаст вся группа. Весь экзамен занимает примерно полтора часа, если в среднем в группе 10 человек, а время, затрачиваемое на каждого студента, не превышает 8—10 минут.

Подведем итоги:

1. Оценка результатов процесса овладения говорением на иностранном языке связана с рядом трудностей. Основная трудность возникает в связи с необходимостью воссоздавать в обстановке экзаменов четко регулируемую и одновременно естественную ситуацию общения. Способы ее создания в обстановке экзаменов, в принципе, не отличаются от способов обеспечения естественности в обычном процессе обучения.

2. Ответы экзаменуемых в создаваемых ситуациях следует оценивать по критериям спонтанности и нормативности, учитывая, что критерий нормативности в данном случае является вторичным по отношению к спонтанности.

3. Наилучшим способом проверки результатов овладения языковым материалом I и II этапов обучения нужно признать тестирование. Во-первых, тестирование является групповым способом проверки, во-вторых, его применение обеспечивает однородность материала, в-третьих, оно требует минимального времени для проверки результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Успешное обучение устной иностранной речи невозможно при отсутствии четкого представления о природе речевой активности, в частности в условиях двуязычия. Оно также требует знания закономерностей развития учебного процесса (мотивов учебной деятельности, зависимости вида учения от предмета изучения, структуры профессионального мастерства преподавателя и т. п.).

Язык как средство общения можно представить в виде системы речевых действий, способных включаться в поведение индивида. В отличие от других (неречевых) действий они включаются в поведение, когда для достижения целей этого поведения индивиду необходимо вступить в контакт с другими членами его социальной среды. Именно в подобных ситуациях осуществляется устная речевая активность. Это, естественно, двусторонняя активность, предполагающая говорящего (отправителя акта речи) и слушающего (получателя).

Этот факт приобретает особое значение в двуязычной среде, так как слушающий определяет язык, на котором к нему обращается говорящий. Происходит это потому, что слушающий, в соответствии с теми или иными сопутствующими признаками (внешность и пр.), предстает в глазах говорящего носителем какого-то одного из функционирующих в данной среде языков. В результате в сознании говорящего актуализируется система именно данного языка, тогда как система второго языка, которым он тоже владеет, отключается. Все это приводит к тому, что говорящий настраивается на данный язык, а его поведение как бы приобретает окраску этого языка.

Особенности функционирования двух языков в естественной двуязычной среде должны быть в полной мере учтены при обучении устной иностранной речи, так как с первых же успешных актов общения на иностранном языке обучаемый становится двуязычным. С этой точки зрения, обучить кого-либо устной иностранной речи означает научить его включать при надобности в акты своего поведения речевые действия на иностранном языке. Система родного языка должна при этом полностью отключаться.

К этому нужно стремиться как к окончательному результату процесса обучения устной иностранной речи. Однако путь к такому результату достаточно сложен. Дело в том, что в процессе формирования естественного двуязычия индивид непосредственно научается обоим языкам в живых актах поведения, в которые он, в зависимости от конкретных обстоятельств, включает речевые действия на одном из двух языков. В этих актах поведения речевое научение протекает в неосознаваемой, латентной

форме, так как основным смыслом включения говорящим речевых действий в свое поведение является инструментальное общение со слушающим.

Совершенно иначе обстоят дела при формировании двуязычия в учебном процессе. Процессы научения и общения в данном случае отрываются друг от друга. При овладении языковым материалом в обстановке учебного процесса обучаемый проходит через этапы предречевых и речевых упражнений, в которых он, оперируя языковым материалом, решает чисто учебные задачи. Именно в этих упражнениях появляются и отрабатываются речевые действия. Из-за того что эти речевые действия приобретают структурную завершенность в упражнениях (т. е. в процессе решения учебных задач), они оказываются оторванными от своей естественной функции — общения.

В связи с этим возникает парадоксальная на первый взгляд ситуация: овладев речевыми действиями в осознанных и целенаправленных учебных актах, обучаемый, как правило, не способен пользоваться ими как средством общения, если только в учебном процессе не приняты специальные меры. Такими мерами являются создаваемые естественные ситуации общения, целью которых является именно «воссоединение» языкового материала, имеющего уже форму речевых действий, с функцией общения. Когда соответствующая работа успешно завершается, в сознании обучаемого речевые действия высвобождаются из контекста учебной активности, в которой они формировались, и обретают свойственную им функцию общения.

Таким образом, в своем завершенном виде процесс обучения устной иностранной речи является трехэтапным. Первый этап предполагает отработку элементов подаваемого языкового материала (фонетических, лексических и грамматических) в предречевых упражнениях. На втором этапе происходит отработка языкового материала на уровне речевых действий в речевых упражнениях. На третьем этапе — естественных речевых ситуаций — структурно завершенные речевые действия используются в функции общения. Это означает, что изучаемый язык начинает функционировать как средство общения. Весь языковой материал циклически проходит через эти этапы, благодаря чему в учебном процессе не образуется хронологически выделенных периодов.

Поскольку на первых двух этапах обучение протекает с опорой на типично учебную активность, а на третьем этапе — с опорой на латентное учение, при переходе на третий этап возникают определенные сложности. Они связаны, во-первых, с тем, что трудно создавать принципиально неучебные ситуации общения в типично учебной обстановке, во-вторых, с тем, что трудно придать функцию общения языковому материалу, который до этого обладал лишь статусом материала учебной задачи. Однако это преодолимые сложности. В книге представлены общие принципы и приемы создания естественных ситуаций общения в учебной обстановке.

В частности, указываются пути нейтрализации условий учебного процесса, которые затрудняют создание ситуаций общения. Дается описание и общих основ создания ситуаций общения (соответствие вводимых в ситуацию соответствующих содержаний кругу интересов обучаемого и пр.). Детально изложены также конкретные приемы создания естественных ситуаций общения с опорой на тексты и картинки, имеющие соответствующим образом организованное содержание. На конкретных примерах показано, как, опираясь на создаваемый содержательный фон, воздействовать на обучаемых, чтобы вовлечь их в ситуацию общения. Поскольку ситуации общения создаются с целью включения обучаемого в акты естественного общения именно на иностранном языке, в процессе обучения необходимо добиться речевой изоляции иностранного языка от родного. В книге подробно рассматриваются условия такой изоляции и эффективные меры ее достижения.

Создание в учебной обстановке естественных ситуаций общения требует от преподавателя особой профессиональной подготовки. Этой проблеме в книге уделяется особое внимание. В частности, в ходе обсуждения вопроса о личностных и профессиональных чертах преподавателя, обучающего устной иностранной речи, обосновывается положение о преимуществе демократического стиля преподавания в противовес авторитарному. Указывается также на то, что преподаватель должен не только иметь обычные профессиональные качества, но и быть хорошим собеседником, обладать определенным артистизмом и пр.

Ситуации общения, возникающие при реализации описываемой в книге модели обучения устной иностранной речи, общими своими чертами напоминают ситуации общения, создаваемые при использовании интенсивных методов обучения, однако между ними есть существенные различия. К их числу в первую очередь можно отнести то, что интенсивное обучение опирается при создании ситуаций общения на потребности обучаемых, которые в их жизненном опыте оказались неудовлетворенными (обучаемый по своему желанию выбирает в игровой ситуации роль, которую ему почему-либо не удалось выполнить в жизни). В нашей модели преподаватель опирается на содержания, которые, наоборот, соответствуют повседневно действующим потребностям обучаемых. Как следствие, обучаемые-студенты вступают в общение от имени своего реального «Я». Соответственно по-разному интерпретируется и авторитет преподавателя. Интенсивные методы обучения стремятся использовать высокий авторитет преподавателя, инфантилизируя одновременно обучаемых. В нашей системе преподаватель стремится тем или иным путем нейтрализовать в ситуации общения свой авторитет и повысить авторитет обучаемых. Таким образом, в общении происходит как бы выравнивание социальных ступеней, на которых находятся преподаватель и обучаемый, что и обеспечивает продуктивность общения.

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Для компактности и упрощения поиска повторяющиеся начальные термины в заголовках вышестоящих рубрик заменены знаком тире (по числу опущенных единиц)

Автоматизация речевых действий 14—15, 18—19

- и автоматизация действий вообще 11
- и грамматический материал (см.) 57
- и естественные ситуации общения 57, 106
- и положительный перенос 105—106
- и соблюдение соответствующей степени в упражнениях 57, 106

Авторитет преподавателя 78

- в ситуациях общения 78, 92
- и его нейтрализация 98—99
- как суггестивное средство обучения (см. интенсивные методы) 95—96, 98

Вводный курс 49—52

- альтернатива 51
- и возможность коррекции и унификации речевых навыков 49—51
- и нарушение в цикличности и чередовании этапов обучения (см. трехэтапная модель обучения) 51—52
- нежелательные последствия 50—51

Грамматический материал 54—57

- и цикличность в отработке (см. трехэтапная модель обучения) 55—57
- последовательность подачи 55—57
- — и ошибки как результат идентификации с материалом родного языка 59—60
- — и условия для создания ситуаций общения (см.) 56—57
- — и этапы обучения (см.) 55—56
- уровень автоматизации в упражнениях 57
- и перенос (см.) 105—106

Двуязычная ситуация (среда) 20

- и коммуникативные пары с одним языком общения 29, 84
- и процесс обучения иностранному языку 27—30, 84—85
- и роль слушающего в определении языка общения 17, 19—20
- и роль установки 20, 84

Двуязычный индивид (билингв) 19—20

- и выделение языков в автономные системы 65, 84—85
- и формирование двуязычия 84
- и специфика речевой активности 20, 84, 105

Естественные ситуации общения (в учебном процессе) 71—75

- длительность 79—81
- и внешняя оформленность аудитории 87
- и единство места 87
- и латентное учение (*см.* учение) 36, 41, 47, 72
- и ограничение содержаний 87
- и переключение с языка на язык 81—82
- и перенос результатов учебной активности (*см. также* перенос) 39—41
- и преподаватель (*см.*) 73—74, 82—83, 91—94, 98—99
- общая характеристика как этапа обучения (*см.*) 17—18, 40—41, 71—73
- отношение к ошибкам 74
- соответствие содержания языкового материала системе потребностей (*см. также* содержание) 75
- — и специфическая направленность потребностей 98—99
- способы создания (общая характеристика) 75—76
- — рисунок со скрытым смыслом 79—80
- — текст и ситуация с потенцией оценочного отношения 77—78
- — текст с опущенными звеньями содержания 76—77
- трудности создания 71—73
- участие всех членов группы 81—82

Изоляция языков в двуязычной среде 83—88

- внешние условия 84—87
- — и переводные упражнения (*см.*) 65
- в обучении устной иностранной речи 83—85
- — и условия, определяющие степень изоляции 47—48
- и коммуникативная пара «обучаемый — обучаемый» 86—87
- — и особенности условий внешней изоляции 86—88
- и коммуникативная пара «преподаватель — обучаемый» 85—86
- и коммуникативная пара с одним языком общения (*см.* двуязычная ситуация) 29, 84

Интенсивные методы обучения устной иностранной речи 95—100

- и нормативность и спонтанность речи (*см.* устная речевая активность) 96—98
- и речевые упражнения (*см.*) 96—97
- и ролевая игра 97—98

- — и характер потребностей обучаемого 98—99
- и суггестивные средства обучения 95—96
- место в обычных курсах обучения (на примере вуза) 99
- специфика создания ситуаций общения 97—98

Лексический материал (отбор) 52—54

- продуктивность принципа «от содержания к словам» 53—54
- трудности при тематическом принципе 53—54

Методика обучения иностранным языкам 3—6

- и ориентация на лингвистику 3—4, 29—30
- и ориентация на психологию 4—6, 30

Мотивы учения 32—37

- и демократический и авторитарный стили преподавания (см. преподаватель) 90
- интерес 30, 34—35, 90
- — его понижение в вводном курсе (см.) 50—51
- состояние тревожности 35—36, 90

Навыки 100—103

- коррекция и унификация 49—52
- — в вводном курсе (см.) 49—51
- — в основном курсе 51—52
- речевые 100
- — и интеллигибельность речи при овладении 102—103
- — сложные и простые 101—103
- соотношение терминов «языковой навык» и «речевой навык» с речевой активностью 100—101
- — и обучение устной иностранной речи 101—102

Общение речевое 16

- и включение речевого действия (см.) в акт поведения 16—17, 39
- и нарушение слитности с научением (см.) 27, 29
- и структурная завершенность речевого действия (см.) 39—40
- роль в овладении ребенком родным (первым) языком 26—27
- функция в актах поведения 16—17

Объект обучения 16

- и определение учебных единиц 16—17
- специфика при овладении устной иностранной речью 16—18

Овладение (родным) языком в раннем детстве 26—29

- абсолютная эффективность 26—27

- как образец для процесса обучения иностранному языку 26, 46
- и интеллект 22—23, 25
- и слитность процессов общения и научения (см.) 27
- и соответствие содержания языкового материала системе потребностей (см.) 29
- и среда 22
- — и приспособление к ней 22—23
- и языковая способность (см.) 23
- неотвратимость овладения языком среды 21—22

Перенос 27—28, 104—106

- и трехэтапная модель обучения 105—106
- положительный 104—106
- — в естественную ситуацию общения (см.) 28, 39—41
- отрицательный (интерференция) 27—28, 104

Поведение человека (общие условия развития) 8—16

- и акт объективации 12—13, 58
- — в учебном поведении 58
- и потребность 8—10
- переход из установочного плана в план объективации 13—14
- — в учебной ситуации 14—15
- структура 10—11
- установка как его основа 9—10, 104
- — ее фиксация и процесс обучения 11—12

Подача языкового материала 54—60

- и идентификация с материалом родного языка 58—59
- — и последовательность подачи элементов «отличающиеся — сходные» 59—60
- — перевод как средство 65
- общая характеристика 15, 38
- особенности акта объективации (см. поведение человека) 58
- преодоление ошибочной идентификации 59—60
- темп подачи 57—58
- упреждение в подаче 56—57

Преподаватель 88—94

- и второй план его поведения 93, 96
- и создание естественных ситуаций общения (см.) 73—74, 90—94
- как носитель иностранного языка 85—86
- личностные качества 88, 94
- — и авторитарный стиль преподавания 88—91
- — и демократический стиль преподавания 88—91

- — и экстравертильность и интровертильность 94
- профессиональные качества 91—93
- — и артистизм 92—93

Приемы обучения 47—48

- их соответствие типам учения (*см.*) 47—48
- открытые 47—48
- скрытые 47—48, 82—83

Речевые действия 17—18

- и интерференция (*см.* перенос) 28—29
- как объект обучения (*см.*) 17—18
- специфика включения в поведение 16—17, 39—40
- — в двуязычной среде 17, 20
- структура 17—18
- — и ее завершенность в актах общения 39—40
- — и этапы обучения устной иностранной речи 17—18

Речевые операции 17—18

- и интерференция (*см.* перенос) 28
- и овладение ими как этап обучения 17—18
- место в структуре акта поведения 17—18

Ситуация общения (речевая) 17, 19—20

- двуязычная (*см.*) 20, 29
- и единство отрезков времени и пространства 19—20
- наличие слушающего как основная характеристика 16—17, 20
- отличие от создаваемой в учебном процессе 72
- создаваемая в учебном процессе (*см.* естественные ситуации общения в учебном процессе) 17—18, 40—41, 71—73

Ситуация одноязычия 28

- при обучении иностранному языку 28—29
- и овладение первым (родным) языком 28

Слитность процессов научения и общения 27—29

- ее нарушение при обучении иностранному языку 27—29
- и сила языковой способности (*см.*) 27
- при овладении языком в раннем детстве (*см.*) 27, 29

Содержание языкового материала 29

- и возрастные особенности обучаемого 44
- соответствие системе потребностей 29—31
- — при овладении иностранным языком 29—31, 44—45, 53, 75
- — при овладении родным языком 29—31, 53

Трехэтапная модель обучения 5, 17—18, 48

- взаимоотношения родного и иностранного языков на разных этапах 47—48
- и авторитарный и демократический стили преподавания (см. преподаватель) 90—91
- и приемы обучения (см.) 47—48, 82—83
- и роль интеллекта 24—25
- и соотношение языковой способности и интеллекта 24—26
- общая характеристика 5, 17—18
- последовательность этапов 17—18, 48
- соответствие этапов типам учения (см.) 39, 41, 46—48
- цикличность в чередовании этапов 73, 94, 105—106

Упражнения 61

- аудиторные и домашние 69—70
- и единство их содержания и формальной структуры 30—31, 44—45
- определение 61
- парафраза как упражнение 69
- переводные (двуязычные) 64—66
- пересказ как упражнение 64
- предречевые 64—65
- — и отработка нормативности речи 101
- — и подача языкового материала (см.) как предварительная ступень 38
- речевые 38—39, 66—67
- — в письменной форме 70
- — и особенности создания речевой ситуации 68—69
- — и перенос (см.) 105—106
- — и фактор времени 67—68
- — построенные на невербальном материале 69—70
- эффективность выучивания наизусть как упражнение 61—64

Устная речевая активность 17

- и говорящий как отправитель акта речи 17, 19
- и слушающий как получатель акта речи 16—17, 19
- и фактор времени 67—68
- как объект обучения (см.) 17
- место и роль в поведении человека (см.) 6, 16—17, 67
- механизм функционирования языковых единиц 62
- отличие от письменной речи 19—20
- соотношение нормативности и спонтанности 96—97
- — при обучении устной иностранной речи 101—104
- структура 17—18

Учение 32

- как самостоятельное поведение 32—33, 35—36
- латентное 32—33, 36—37
- — и овладение родным языком (см.) 43
- — и овладение устной иностранной речью 36—37, 41, 43—44
- общая характеристика 32—33
- осознанность и неосознанность протекания 32—33, 36
- — и фоновая осознанность 36—37, 72
- развивающееся в виде учебных действий в неучебном поведении 33—34

Языковая способность 23—24

- и сензитивность к языковым воздействиям 24
- и условия овладения иностранным языком 23, 25—26
- компенсация ее спада 25—26, 43—44
- критический период овладения иностранным языком 24—25, 43
- общая характеристика 23—24

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам.— М., 1969.
- Барсук Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия.— М., 1970.
- Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.— М., 1965.
- Васильева М. М. О некоторых путях установления межличностного контакта преподавателя и студента при изучении иностранного языка // Иностр. яз. в высшей школе.— 1979.— Вып. 14.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура.— М., 1983.
- Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах.— Владимир, 1972.
- Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.— М., 1985.
- Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи.— М., 1981.
- Лapidус Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи: Пути и приемы.— М., 1970.
- Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность.— М., 1969.
- Леонтьев А. А. Речь и общение // Иностр. яз. в школе.— 1974.— № 6.
- Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин.— М., 1967.
- Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В. А. Бухбиндера.— Киев, 1980.
- Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.— М., 1985.
- Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке.— М., 1980.
- Риверс У. М. Психолог и преподаватель иностранного языка // Методика преподавания иностранных языков за рубежом.— М., 1967.
- Риверс У. М. Пусть они говорят то, что им хочется сказать! // Методика преподавания иностранных языков за рубежом.— М., 1976.— Вып. II.
- Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи.— М., 1981.
- Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика.— М., 1976.
- Уайзер Г. М. Об исправлении ошибок в экспрессивной устной речи // Иностр. яз. в высшей школе.— 1979., Вып. 14.
- Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам.— М., 1972.
- Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность.— Л., 1974.
- Якобовиц Л. Изучение иностранного языка // Методика преподавания иностранных языков за рубежом.— М., 1976.— Вып. II.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Раздел I. Основы обучения устной иностранной речи	
Глава I. Речь как разновидность активности человека	
§ 1. О природе человеческого поведения	8
§ 2. Устная речевая активность как объект обучения	16
§ 3. Особенности устной формы речевой активности в двуязычной среде	19
Глава II. Овладение языком в различных условиях	
§ 1. Каким образом человек овладевает языком?	21
§ 2. Основные различия между условиями овладения родным и иностранным языками	26
Глава III. Процесс учения у человека и обучение устной иностранной речи	
§ 1. Типы учения и их мотивационная основа	32
§ 2. Соответствие типов учения этапам обучения устной иностранной речи	38
Раздел II. Процесс обучения устной иностранной речи в вузе	
Глава I. Общие условия обучения	
§ 1. Специфика обучения устной иностранной речи в вузе	43
§ 2. Общая модель обучения устной иностранной речи	45
Глава II. Подача и отработка языкового материала на первых двух этапах обучения	
§ 1. Проблема вводного курса	49
§ 2. Особенности организации подаваемого языкового материала	52
§ 3. Об эффективности некоторых традиционных упражнений	61
§ 4. Некоторые особенности речевых упражнений	66
Глава III. Этап обучения устной иностранной речи в естественных ситуациях общения	
§ 1. Общая характеристика естественных ситуаций общения	71
§ 2. Способы создания естественных ситуаций общения в учебной обстановке	75

§ 3. Изоляция языков друг от друга в двуязычной среде и условия создания естественных ситуаций общения	83
§ 4. Каким должен быть преподаватель, обучающий устной иностранной речи	88
Глава IV. Некоторые частные вопросы обучения устной иностранной речи	
§ 1. Интенсивные методы обучения устной иностранной речи в вузе	95
§ 2. О языковых и речевых навыках. Проблема нормативности и спонтанности при обучении иностранной речи	100
§ 3. Возможность положительного переноса навыка при обучении устной иностранной речи	104
§ 4. Проблема оценки овладения обучаемым устной иностранной речью	107
Заключение	116
Предметный указатель	119
Список литературы	126