

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени А.И.ГЕРЦЕНА

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В ШКОЛЕ
И ВУЗЕ

Сборник научных работ

856821

Ленинград
1977

Редакционная коллегия: С.Ф.Шатилов, З.И.Цырлина

© Ленинградский ордена Трудового Красного Знамени
государственный педагогический институт имени
А.И.Герцена (ЛПТИ им. А.И.Герцена), 1977.

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ ФОРМАЛЬНОЙ И
СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Проблема овладения формальной и содержательной сторонами речевой коммуникации на иностранном языке относится к числу наиболее общих и поэтому особенно важных для методики обучения иностранным языкам. С ней связано решение целого комплекса таких принципиальных теоретических и практических вопросов, как вопросы о характере владения иностранным языком, вопрос об упражнениях, вопрос об организации и последовательности изучения материала и др.

Под содержанием понимается "внутренняя сторона построения высказывания, его мысленное наполнение" (1), под формой — лингвистический (лексический, грамматический, фонетический) материал, в котором она реализуется.

Известен философский тезис о диалектическом единстве формы и содержания, в котором содержание представляет "ведущую, определяющую сторону объекта" (6).

Применительно к речевой коммуникации на языке, которым человек владеет в совершенстве (например, на родном языке), этот тезис означает, что выбор языковых средств и их организация определяется полностью целями и условиями коммуникации. Пользование лингвистическим материалом (грамматическими формами, синтаксическими конструкциями, произносительными навыками) при таком владении языком не вызывает особых трудностей для говорящего в силу автоматизированности речевых слухопроизносительных, грамматических и лексических навыков. Они не привлекают его внимания, потому что они стали неотъемлемой частью самого содержания. Но это не означает, что "исчезла" сама языковая материя — грамматические, лексические и фонетические явления данного языка.

По-иному складывается ситуация при несовершенном владении языком и при овладении им, т.е. в тех случаях, когда имеет место рассогласование между содержанием, которое человек может выразить (на родном языке) и формальными языковыми средствами другого (в частности иностранного) языка, которым он еще не владеет вовсе или владеет несовершенно.

В методической и психолингвистической литературе последнего времени особо обстоятельно исследуются вопросы речевого общения, его мотивационной основы, особенности обучения коммуникативно-содержательной стороне различных видов речевой деятельности (говорения, чтения, письма), различных видов речи (диалогической и монологической) на иностранном языке.

В меньшей степени уделяется внимание вопросам обучения собственно лингвистической стороне речевой деятельности, в частности вопросам усвоения иноязычного лингвистического (грамматического, лексического, фонетического) материала.

Между тем актуальность и важность этих проблем очевидна. Можно даже утверждать, не впадая в преувеличение, что для методики обучения иностранному языку эти проблемы не менее важны, чем упомянутые раньше.

В самом деле, приступая к изучению иностранного языка, учащийся широко пользуется всеми видами речевой деятельности, особенно устно-речевой деятельностью, на родном языке, причем содержательно-коммуникативная сторона этого общения находится в полном единстве с формальной стороной. Иными словами, все, что он хочет сказать, он может адекватно выразить языковыми средствами. Несовершенство родной речи школьника в значительной мере обусловлено его общей культурой, точнее речевой культурой среды, в которой он вырос. Приступая к изучению иностранного языка и располагая достаточно развитыми, хотя может быть и не всегда совершенными, умениями в родном языке, учащиеся испытывают наибольшее затруднение в том, как сказать, т.е. какие средства иностранного языка употребить, чтобы выразить это содержание, т.е. какую информацию, какое содержание передать на иностранном языке, а не в том, что сказать. Объем языкового материала, которым он может активно овладеть в школе вообще и на начальном этапе в особенности, весьма ограничен, а качество владения им уступает качеству владения материалом родного языка. Поэтому наблюдается значительный разрыв между содержанием высказывания на родном языке и возможностями оформле-

ния его средствами иностранного языка, который находит свое выражение в большом количестве языковых ошибок, но в самом содержании: оно бывает менее логичным, менее связным, чем на родном языке. Поэтому одной из наиболее важных и актуальных проблем начального обучения иностранному языку, является проблема овладения учащимися иноязычным языковым материалом.

Эта проблема по-разному решается в разных методических системах. Рассмотрим кратко варианты решения ее в современной советской методике.

Первый вариант решения основывается на поэтапном овладении формой и содержанием. На первом этапе языковый материал тренируется вне речи, языковых, т.е. в формальных, или "т.н. предречевых" упражнениях с целью формирования у учащихся "предречевых умений" (3), хотя и не бессмысленных, но лишенных информативности и содержательности. Будучи языковыми, эти упражнения формируют у учащихся в основном языковые навыки.

Усвоение формальной стороны языка имеет в этом случае неречевой характер. Налицо отрыв усвоения языковых форм от содержания, от речи или формально-языковой характер усвоения материала.

На втором этапе все внимание уделяется содержательной стороне речевой коммуникации с целью добиться владения учащимися речевыми умениями. Не сформировав предварительно у учащихся надлежащих речевых навыков, методисты рекомендуют им выполнить столь сложные речевые задачи, которые либо вовсе непосильны для решения, либо выполняются с таким количеством грубых ошибок, что эту коммуникацию лишь очень условно можно назвать подлинно речевой. Эта система упражнений — языково-речевых — нашла свое воплощение в ныне действующих учебниках иностранного (немецкого) языка для восьмилетних школ (4). В рамках этой методической системы у учащихся формируются языковые навыки и весьма несовершенные речевые умения (в монологической и диалогической речи) и не создаются собственно речевые навыки владения языковым материалом.

Представители второго — структурно-имитативного на-

правления - учитывают, как может показаться на первый взгляд, тезис о необходимости обучать языковому материалу в речи. В соответствии с принципом комплексной организации языковой материал тренируется в структурах, причем ведущим является тип структуры, а не ее коммуникативно-содержательная функция в естественной речи. Учащиеся овладевают структурными группами до степени автоматизированного их воспроизведения в одной и той же последовательности, в одних и тех же ситуациях. Такое воспроизведение коммуникативно бессодержательно, хотя формально правильно; что делает речь учащихся неестественной, особенно в 5-6 классах. Это направление наиболее полную реализацию получило в учебниках английского языка созданных авторским коллективом под руководством А.П.Старкова (5).

В этой системе обучения иностранному языку, особенно в 5-6 классах, совершенно недостаточно внимания уделяется формированию лексических речевых навыков, и что особенно существенно - речевым умениям связанной монологической и диалогической речи, и вовсе не формируются языковые навыки, необходимые как средство самоконтроля за правильностью речи.

Сторонники третьего направления в советской методике тезис об овладении коммуникативной и формальной сторонами речи в единстве реализуют в соответствующей системе упражнений: условно-речевых упражнениях для формирования речевых грамматических, лексических, фонетических навыков и подлинно-речевых упражнениях - для формирования речевых умений. При этом речевые навыки формируются параллельно с речевым умениям лишь с некоторым опережением в формировании первых перед вторыми. Этим упражнениям придается по возможности наибольшая коммуникативность и естественность уже в самом начале путем постановки перед учащимися таких творческих задач, которые они могут решить в пределах прочно усвоенных ими речевых средств, иностранного языка (7).

Таким образом формируется коммуникативно полноценная и правильная в языковом отношении устная речь учащихся.

Совершенно очевидно, что в силу ограниченного объема языкового материала, которым могут прочно владеть учащие-

ся на начальном этапе, содержание их речи бывает весьма элементарным. Однако по мере обогащения их индивидуально-речевого опыта новым материалом появляется больше возможностей в новокомбинировании ранее усвоенных языковых явлений в речи, в развитии ее содержательной стороны, при соблюдении произносительных, грамматических и лексических норм языка.

При овладении языковым материалом предусматривается также выполнение необходимого количества языковых упражнений, которые, как свидетельствуют экспериментальные данные, положительно влияют на формирование речевых навыков и умений, вопреки утверждению некоторых методистов об их вредности, неаффективности в обучении иностранному языку вообще (2).

В заключении необходимо подчеркнуть, что преимущественное развитие какой-либо одной стороны речи, например, формальной, без учета и даже в ущерб содержательной, равно как и содержательной без учета формальной в течение продолжительного времени нельзя признать оправданным, хотя на отдельных этапах работы над языковым материалом особое внимание уделяется либо той либо другой стороне речи. На начальном этапе больший акцент следует делать на формальной, а на продвинутой стадии — на содержательной стороне речи.

Литература

1. Ахманова С.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966, с. 438.
2. Пассов Е.И. О концепции т.н. языковых навыков. ИЯВШ, 1975, № 10.
3. Салистре И.Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка. ИЯВШ, 1961, № 3, с. 32-33.
4. Учебники по немецкому языку, созданные авторским коллективом, возглавляемым И.А.Бим.
5. Учебники по английскому языку для У-УІ классов, созданные авторским коллективом под рук.А.П.Старкова, Р.Диксона.
6. Философский словарь. М., 1975, с. 372.
7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Л., 1977.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

В настоящее время создание адекватной модели порождения речевого высказывания является одной из самых актуальных проблем теории речевой деятельности. Это объясняется прежде всего стремлением исследователей перейти наконец от знания о субстратах речи на анатомо-морфологическом, нейро-физиологическом и других уровнях к четкому представлению о п р о - ц е с с е функционирования этих субстратов. Не менее важным является и развитие диагностических возможностей нейро-физиологии в области исследования речевых функций человека. Являясь базисной наукой для теории речевой деятельности, нейрофизиология обеспечивает естественнонаучную основу исследований по созданию модели порождения речевого высказывания. В такой модели заинтересованы все те, кто имеет дело с обучением речи или с восстановлением нарушенных речевых функций.

В нашей статье эта проблема рассматривается применительно к условиям д и а л о г и ч е с к о г о общения — одного из самых распространенных видов речевого взаимодействия людей.

Моделированием процесса порождения речевого высказывания занимается как у нас в стране, так и за рубежом психолингвистика, название которой скорее эксплицирует отрывочный характер молодой научной дисциплины, чем ее основную концепцию. Анализ наиболее характерных моделей порождения, разработанных в зарубежной психолингвистике (7), свидетельствует о том, что ни одна из этих моделей не может считаться полностью адекватной моделируемому объекту по ряду причин.

Во-первых, все они разработаны для языка только одного типа, что значительно снижает надежность их выводов (6).

Во-вторых, ни одна из них не учитывает наличия до-грамматического этапа (этапов) процесса порождения, например - "мотивации".

В-третьих - и это, пожалуй, самое главное, - все они интерпретируют процесс порождения, исходя из текста, а не всего акта речи, т.е. являются только функционально соотнесенными с ним, никак не объясняя самого п р о ц е с с а функционирования речепорождающих механизмов.

Но поскольку между продуктом (текстом) и механизмом его порождения нет однозначной взаимозависимости, то адекватная модель порождения должна обладать, видимо, еще и с т р у к т у р н ы м подобием по отношению к замещаемому объекту. А так как процесс порождения речевого высказывания является деятельностью, то и моделировать его следует с учетом специфики деятельности, а не ее продукта.

Более последовательными в этом смысле являются модели порождения, разработанные советской психолингвистикой, большая часть исследований которой ведется " в рамках определенной общей методологической, а также психологической и лингвистической традиции " (8). Характерным признаком этих моделей является органическое сочетание в них лингвистических концепций порождающих грамматик с объективным анализом речевого акта и функционированием механизмов, его обеспечивающих. Полагая основным содержанием речевой деятельности процесс обозначения с целью сообщения определенной информации, эти модели стремятся показать, " каким образом формируются знаки для обозначения ситуаций, мыслей, явлений и т.д. " (3).

Большинство из моделей порождения, разработанных советской психолингвистикой, имеет единую теоретическую основу - концепцию речевой деятельности Л.С.Выготского, - по-разному, однако, реализуемую отдельными исследователями, что и обуславливает различия как в определении количества этапов порождения, так и их интерпретации. Так, если в модели Т.В.Рябовой (11) порождение речевого высказывания начинается с "внутренней динамической схемы высказывания",

в модели А.А. Леонтьева первый этап - "создание внутренней программы" (7) , а у И.А. Зимней первым компонентом, включенным непосредственно в модель, является "посуждение", которое, включая в себя и мотив и интенцию, непосредственно детерминирует начало речепроизводства (5). Термин "посуждение" в интерпретации И.А. Зимней охватывает практически все факторы, вызывающие речевое действие, и, как нам кажется, может проиллюстрировать детерминированный характер порождения некоторых видов речевого высказывания в специфических условиях, скажем, в диалогическом общении.

Важно отметить, что как названные нами, так и другие авторы (за исключением А.А. Леонтьева) не ограничивают сферы распространения своих моделей, что ведет к их экстраполяции на все случаи порождения речевого высказывания, в том числе и на диалогическое общение. Согласиться с этим значило бы отождествить два столь различных с точки зрения как психологии, так и лингвистики вида речи - монологическую и диалогическую, обладающих отличительными особенностями на многих уровнях их анализа.

Так, на нейрофизиологическом уровне это отличие проявляется в различной локализации механизмов монологической и диалогической речи в коре головного мозга (9).

На психологическом уровне основным различием между монологической и диалогической речью является их разная зависимость от "предварительного замысла" (4), "концепта мысли" внутренней речи. Диалогическая речь, по словам А.Р. Лурия (9), " не обязательно исходит из замысла или мысли, которая в н у т р е н н е формируется с у б ъ е к т о м высказывания " (разрядка наша. -В.Ш.). Реактивная по своей природе, диалогическая речь ориентирована преимущественно не на внутренний замысел субъекта высказывания, а на речевое поведение его партнеров по общению. Не случайно А.Р. Лурия подчеркивает, что диалогическая речь есть психологический процесс, который р а з д е л е н между двумя людьми. Принципиально важным в характеристике диалогической речи, на наш взгляд, является также и то, что она является

процессом взаимодействия двух разнонаправленных психических систем с вытекающими отсюда "речевыми обстоятельствами" партнеров по общению.

Режим функционирования этих систем детерминирован общими условиями взаимодействия — своеобразным "соположением" в процессе общения — и определенной (не обязательно общей) целью. Кроме того, значительное влияние на развитие процесса речевого взаимодействия — стимулирование или торможение его — может оказывать уровень внутренней готовности собеседников к общению в данный момент, величина их "апперцепирующих масс", что не раз отмечалось в литературе. Как один из аспектов общей проблемы установки психической деятельности эта идея была глубоко разработана Д.Н.Узнецом и его школой.

Не менее важным отличием диалогической речи от монологической является и ее органическая включенность в структуру живого общения, участники которого, как правило, хорошо знают его тему (микротему). Это обстоятельство при учете общности ситуации общения в значительной мере снимает проблему энтропии порождаемого текста, что ведет к экономии различного рода языковых и широкому использованию паралингвистических средств: жестов, мимики и др. "Жест — это знак, могущий значить все" — эта блестящая мысль Л.С.Выготского (2) находит свое подтверждение прежде всего в диалогической речи, в условиях активного взаимодействия партнеров по общению.

Хотя паралингвистические средства употребляются и в монологической речи, они все же утрачивают в ней самостоятельный знаковый характер и имеют в большинстве случаев эмоционально-экспрессивное, а не коммуникативное значение. Они скорее сопровождают речевую ткань монолога, нежели замещают ее. Не случайно основной характеристикой монологической речи с точки зрения ее психологической структуры исследователи считают "перекодирование свернутых смыслов во внешние развернутые значения" (9), причем реализуется этот процесс за счет максимального привлечения аппарата языка для экспликации связей и отношений, сокращенно обозначенных во внутренней речи.

Весьма важное отличие диалогической речи от монологической состоит в том, что оба эти вида речи, развиваясь в рамках единой речевой способности, которая в свою очередь является одной из составляющих системы психической организации человека, формируются на **р а з л и ч н ы х** этапах онтогенеза личности, его социализации. По-разному они нарушаются и при патологических состояниях мозга, что установлено специальными исследованиями. Поэтому психологи и пришли к выводу об обеспечении названных форм экспрессивной речи **р а з л и ч н ы м и** мозговыми механизмами, что не может не учитываться при решении вопроса об адекватности той или иной модели порождения.

Названные различия между диалогической и монологической речью объективно обуславливают особенности модели порождения речевого высказывания в условиях диалогического общения, в частности ее начального компонента. Им, совершенно очевидно, не может быть только интенция, предполагающая лишь **в н у т р е н н е е** побуждение, или внутренне-речевая схема; не всегда им будет и замысел, внутренне формируемый субъектом высказывания. Наиболее адекватной категорией для интерпретации данного этапа можно, как нам кажется, считать "побуждение" (5), потому что оно, объединяя основные идеи интенции, мотива, значительно шире последних и ориентирует на взаимодействие с окружающей средой; в случае речевого общения эта среда является знакомой. Значит "побуждение" более всего учитывает специфику диалогического общения. Учитывая детерминирующий и "запусковой" характер побуждения по отношению к последующим этапам порождения, мы считаем целесообразным включить его в качестве самостоятельного компонента в модель порождения речевого высказывания в условиях диалогического общения.

Разделенность процесса коммуникации между партнерами по общению, их взаимная ориентация на речевое поведение собеседника, их активное речевое **в з а и м о д е й с т в и е** — все эти особенности диалогического общения проявляются и на **в т о р о м** этапе порождения речевого высказывания в его условиях.

Основным содержанием этого этапа является процесс, который в моделях порождения монологической речи назван "опосредованием мысли во внутреннем слове" (2), созданием "программы" (7), или "замысла" (4) высказывания, средством реализации которых служит особый код внутренней речи. В условиях диалогического общения, однако, роль внутренней речи существенно отличается от той, которая отводится ей на соответствующем этапе порождения монологической речи. Активный, воздействующий характер каждого высказывания (реплики) одного из собеседников на последующее высказывание (реплику) другого обуславливает здесь появление феномена своеобразного совместного речетворчества, когда собеседники поочередно берут на себя известную часть функции формирования замысла высказывания своего партнера. Благодаря этому часто уже здесь определяется в принципе и языковой материал высказывания. Очень характерны в этом смысле учебные вопросно-ответные диалоги, где в ответах языковой материал вопросов используется без каких-либо трансформации. В более естественных формах диалогической речи — диалогах с распространенными репликами, репликами-микромонлогами это явление наиболее четко прослеживается на стыке реплик. Как правило, в начальном, "реактивном", компоненте распространенной реплики монологического характера легко обнаруживается связь с инициативной репликой собеседника как на уровне содержания, так и его языкового оформления.

Таким образом, основным содержанием данного этапа порождения в условиях диалогического общения будет, видимо, определение семантического плана речевой реакции одного собеседника, эвектором которой является речевое поведение другого, часто обуславливающее основные единицы и отношения внутри данного плана. Иными словами, речевое поведение одного из партнеров в определенной степени задает содержание, а часто и форму речевой реакции другого.

Третий этап порождения в условиях монологической речи определяется как "словесный синтаксис и грамматика слов" (2), "набор (фонем) и расположение согласно правилам" (4), "грамматическое и семантическое перекодирование" (7) и заключается в переводе особого кода внутренней речи в единицы данного языка. Важно отметить, что в условиях диало-

гического общения процессы языкового оформления семантического плана реакции — в том случае, если форма не задана в инициативной реплике — протекают в весьма редуцированной форме и касаются лишь основных элементов и семантико-грамматических связей порождаемого текста. Эти процессы в диалогическом общении лишь начинаются в "латентном периоде" (1), а протекают и заканчиваются преимущественно уже в "фазической звучащей речи" (2). Недостаточность семантико-грамматического оформления фразы в условиях диалогического общения проявляется в "рыхлости" ее структуры, в появлении несинтаксических пауз и нарушении темпоральных характеристик, индицирующий характер которых по отношению к процессам порождения уже установлен в соответствующих исследованиях (10). Этим же можно объяснить и сокращенное употребление формально-языковых средств связи в звучащей речи, а также тенденцию к упрощению грамматической структуры высказывания в диалогической речи.

Характеризуя данный этап, необходимо особо остановиться на роли и месте паралингвистических средств в процессе порождения речевого высказывания в условиях диалогического общения. Сильно сокращенный характер процессов семантико-грамматического оформления фразы обуславливает наличие в ее структуре своеобразных "провалов", количество которых определяется: степенью владения языком, индивидуально-речевым опытом говорящего, степенью знакомства с темой, ситуацией, речевой культурой говорящего и т.д. Анализ речевой продукции и наблюдение за поведением говорящих в процессе речевого общения позволяет предположить, что знаковыми (но не языковыми) компенсаторами таких "провалов" и выступают паралингвистические средства. Думается, что и их употребление также планируется, как планируются языковые средства. Мы еще раз подчеркиваем, что речь идет о паралингвистических средствах, способных к замещению языкового знака, а не сопровождающих его. Поэтому нельзя недооценивать столь важный фактор речевого общения, как паралингвистические средства, при обсуждении проблемы психолингвистических единиц. Характерным доказательством их роли в процессе порождения являются многочисленные ре-

ческие затруднения у людей, привыкших интенсивно жестикулировать в общении с собеседником и лишенных такой возможности искусственно — инструкция, требование, или естественно — социально значимая ситуация.

Заключительный этап процесса порождения — этап "внешней реализации" в условиях диалогического общения можно не рассматривать как отдельный, учитывая сказанное об особенностях предыдущего этапа, их тесную взаимосвязь и включенность одного в другой.

Таковы некоторые характерные особенности порождения речевого высказывания в условиях диалогического общения. Думается, что их описание, даже в самом общем виде, может способствовать предупреждению автоматического переноса общих посылок теории речевой деятельности на оценку процесса овладения и владения частными формами экспрессивной речи, в том числе и на иностранном языке, что еще, к сожалению, имеет место в практике обучения.

Литература

1. Верещагин Е.М. Порождение речи: латентный процесс. Изд-во МГУ, 1968.
2. Выготский Л.С. Из неизданных материалов Л.С.Выготского. "Психология грамматики". М., 1968.
3. Гак В.Г. О трех типах порождающих грамматик и моделировании речевых процессов. — В сб.: "Материалы Второго симпозиума по психолингвистике". М., 1968.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
5. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи. — В сб.: "Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком". М., 1960.
6. Ильясов И.И. Экспериментальная проверка трансформационной модели порождения и понимания речи по методике Дж.Миллера на материале русского языка. — В сб.: "Материалы Второго симпозиума по психолингвистике". М., 1968.
7. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

8. Леонтьев А.А. Психолингвистика за рубежом. М., 1972.
9. Лурия А.Р. Курс общей психологии. Лекция 42. Словесная система выражения отношений. М., 1965 (литогр.изд.)
10. Носенко Э.Л. Объективные показатели уровня владения устной иноязычной (монологической) речью . Автореф. канд.дисс. М., 1970.
11. Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии. - В сб.: "Вопросы порождения речи и обучения языку" М., 1967.

Р.М.Макаренко

ПРОБЛЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ
"ПЕРФЕКТНЫХ" ДВУЧЛЕННЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВЛАДЕНИЮ THE PRESENT PERFECT TENSE
НА I КУРСЕ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье затрагиваются некоторые вопросы отбора и организации учебного материала для формирования речевого навыка владения Present Perfect на младшем этапе обучения в языковом вузе.

The Present Perfect Tense - аналитическая форма английского глагола со сложной ситуативной обусловленностью в речи, разнообразием функций и значений, богатством коннотативных оттенков, не имеющая грамматического аналога в русском языке. Овладение этой видо-временной формой представляет для студентов, как показывают методические исследования (1; 3) и практический опыт, определенную трудность и ставит перед методистами задачу рационального от-

бора и организации материала, создания комплекса упражнений для формирования активного "перфектного" речевого навыка. Под "перфектным" речевым навыком мы понимаем речевой навык владения Present Perfect "по чувству", т.е. речевой грамматический автоматизм, который есть "единство стереотипно-воспроизводимой грамматической формы и постоянно варьируемого лексического материала" (8) в зависимости от ситуации, которая интуитивно узнается как "перфектная".

При выделении единицы обучения и определении характера организации материала учитывалась продуктивность и частотность перфектного презенса в различных функционально-речевых стилях в современном английском языке.

Согласно статистическим данным, наибольший удельный вес Present Perfect относится к драматургическому и бытовому диалогу (9). Это и естественно, так как Present Perfect, коммуникативный эффект которого основывается на "контактности с моментом речи... и придает всему отрезку речи оттенок актуальности, оценки с позиций настоящего" (10), как нельзя лучше отвечает природе диалога. Следовательно, методическая задача состоит в том, чтобы в учебных целях воссоздать в комплексе упражнений сферу естественного функционирования Present Perfect в живой диалогической речи.

Учитывая сложность овладения диалогической формой общения на I курсе, методически целесообразно в качестве единицы обучения Present Perfect взять образец двучленного "перфектного" диалогического единства, поскольку такие диалогические единства обобщают "перфектные" диалогические единицы и одновременно помогают преодолевать учебные трудности, связанные с их овладением. Именно в таком диалогическом единстве, с одной стороны, наиболее полно проявляются диалогические свойства перфекта, а с другой — наиболее коротким путем могут быть сформированы основы диалогических умений реплицирования в составе сложной коммуникативно-диалогической единицы со структурно-семантическим, ситуативно обусловленным сочетанием двух взаимосвязанных реплик (5).

Используя методы функционально-семантического описания языковых знаков, нами была предпринята попытка в методических целях разработать функционально-семантическую типологию "перфектных" высказываний на уровне реплики-предложения. Исходной основой послужило общепринятое деление предложений по цели высказывания на повествовательные, вопросительные, повелительные, восклицательные.

Разработка такой типологии предполагала решить следующие задачи:

- 1) выявить функционально-семантические модели различных типов "перфектных" реплик;
- 2) выявить наиболее частотные соответствия "перфектных" реплик внутри диалогического единства ("перфектные" пары);
- 3) наметить пути моделирования "перфектных" двучленных диалогических единств.

Для реализации поставленных задач был проведен анализ ряда драматургических произведений английских и американских авторов. Методом сплошной выборки было получено 3508 "перфектных" двучленных диалогических единств, содержащих форму перфектного настоящего в одной из реплик или в обеих взаимосвязанных репликах, имеющих один предмет разговора. Следует отметить, что в ходе разработки функционально-семантической типологии "перфектных" двучленных диалогических единств были использованы описанные в методической литературе классификации инициативных и реагирующих реплик в той степени, в какой они соответствовали выделению и описанию именно "перфектных" реплик (2).

Все инициативные реплики-предложения с перфектным презентом условно были поделены на 3 группы, передающие:

- 1) мысль - суждение; 2) мысль-вопрос; 3) мысль-побуждение (4; 7).

Поскольку рамки статьи не позволяют подробно останавливаться на типологическом описании каждого типа реплик, мы проиллюстрируем суть избранного подхода и методики функционально-семантического описания "перфектных" реплик на примере реплик, передающих мысль-суждение.

В качестве основного семантического признака, вокруг которого группировались реплики, передающие мысль-суждение,

была выделена содержательная категория, характеризующая Present Perfect в целом: "действие в прошлом, связанные с моментом речи". Разработка более тонкой функционально-семантической классификации реплик внутри выделенного таким образом функционально-семантического поля (ФСП) опиралась на понятие дифференциального признака (6). Суть этого подхода сводится к следующему: сопоставляя пару лингвистических единиц (в нашем случае "перфектных" реплик, передающих мысль-суждение), можно отметить следующие случаи их соответствия друг другу:

- 1) единицы несравнимы ни по одному из признаков;
- 2) в одной единице есть признак, отсутствующий в другой; все другие признаки совпадают;
- 3) в одной единице есть признак, присутствующий в другой; все другие признаки не совпадают;
- 4) в одной единице есть некоторый признак, а в другой - антонимический ему.

Путем сопоставления пар "перфектных" реплик возможно выделить некоторый набор семантических признаков, используемых в исследуемом ФСП. На втором этапе методом комбинирования признаков можно получить набор семантических моделей "перфектных" реплик, выражающих мысль-суждение. В этом случае конкретные реплики, отобранные в драматургических произведениях, можно рассматривать, с одной стороны, как интерпретацию семантических моделей, а с другой (в случае совпадения содержания моделей и оригиналов) - как речевые образцы с известной семантической структурой.

Анализируя пары "перфектных" реплик, передающих мысль-суждение, были выделены следующие пары признаков:

- | | |
|---|---|
| 1.1. действие в прошлом имело место; | 1.0. действие в прошлом не имело места; |
| 2.1. оно повлияло на субъект, на объект; | 2.0. оно не повлияло на субъект, на объект; |
| 3.1. действие относится к классу физических; | 3.0. действие относится к классу психических; |
| 4.1. в реплике-суждении содержится эмоциональная оценка действия; | 4.0. в реплике не содержится эмоциональной оценки действия; |

5.1. оценка положительная.

5.0. оценка отрицательная.

Приведем пример: сопоставляя реплики

a/ "It's all right he's gone" /H.Livings/;

b/ "Tony is the only one I've ever loved really"
/S.Maugham/,

выделяются следующие признаки:

(a)

- 1) действие в прошедшем имело место;
- 2) оно повлияло на субъект (по ситуации);
- 3) действие физическое;
- 4) есть эмоциональная оценка действия;
- 5) она положительная;

(o)

- 1) действие в прошедшем имело место;
- 2) оно повлияло на субъект (по ситуации);
- 3) действие психическое;
- 4) есть эмоциональная оценка действия;
- 5) она положительная.

Путем комбинирования признаков получаем различные семантические модели, например,

1.1	2.0	3.1	4.1	5.0
-----	-----	-----	-----	-----

что можно расшифровать как:

- 1) действие в прошедшем имело место;
- 2) оно не повлияло на субъект, объект;
- 3) оно относится к классу физических;
- 4) в реплике содержится эмотивно-оценочный компонент;
- 5) оценка действия отрицательная.

Данная семантическая модель может быть интерпретирована следующей инициативной репликой в составе "перфектного" диалогического единства:

Ernie. You were born lucky. I've heard you say
that dozens of times.

Sheppey. I know it

/S.Maugham/.

Общее количество семантических моделей, формируемых на основе пяти пар признаков в отобранных диалогических единствах с инициативной репликой, передающей мысль-суждение, равно двадцати четырем.

При разработке ФСР инициативных реплик, передающих мысль-вопрос, была использована описанная методика. Общее количество семантических моделей, формируемых на основе выделенных в этом типе реплик дифференциальных признаков, оказалось равным шестнадцати. Комбинаторика дифференциальных признаков "перфектных" реплик, передающих мысль-вопрос, позволила выделить 3 категории вопросительных реплик: 1) информативно-вопросительные; 2) презумптивно-вопросительные; 3) утвердительно-вопросительные.

Учитывая тот факт, что реплики-побуждения не могут содержать перфектных форм, этот тип реплик специальному анализу не подвергался, а учитывался как способ возможного "неперфектного" реагирования на "перфектную" инициативную реплику.

Анализ реагирующих "перфектных" реплик осуществлялся согласно описанной выше методике, в результате чего было получено 22 семантических модели.

Семантические модели "перфектных" инициативных и реагирующих реплик, сгруппированные в типологические описательные таблицы, могут служить лингвистической основой для воссоздания в методических целях в комплексе упражнений сферы естественного функционирования перфектного презенса в английской речи.

Литература

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология языков и проблемы методического прогнозирования. — В сб.: "Некоторые вопросы методики преподавания иностранного языка как языка первой специальности". М., 1976, с. 22.
2. Балабайко М.С. Обучение моделированию диалогической речи. — ИЯШ, 1976, № 1.

3. Балабайко М.С. Опыт поэтапного обучения синтаксическим структурам, не имеющим аналогии в родном языке. - ИЯШ, 1978, № 6.
4. Колшенский Г.В. Логика и структура языка. М., 1965, с.94
5. Саломатов К.И. Проблемы обучения диалогической речи. -ИЯШ, 1967, № 6.
6. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. М., 1975, с. 42.
7. Таванец П.В. Суждение и его виды . М., 1953.
8. Шатилов С.Ф. К вопросу о грамматических языковых умениях и речевых грамматических автоматизмах. - В сб.: "Проблемы обучения иностранным языкам", ч. III. Владимир, 1969.
9. Шейко Н.И. Относительная частотность употребления временных форм английского глагола в современном диалогическом общении. - "Учен. зап. Пятигорского пединститута иностранных языков", т. 25, 1962.
10. Мендельс Б.И. О стилистической грамматике. -ИЯВШ, 1966, вып. 2, с. 113.

В.С.Вященко

О НЕКОТОРЫХ ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ УСИЛЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ II КУРСА

Известно, что основной трудностью при овладении иноязычной лексикой в экспрессивной речи является усвоение семантики слова и его сочетаемости согласно нормам изучаемого языка.

Лексическая система родного языка, являясь наиболее полной и прочной, оказывает сильное интерферирующее влияние на вновь формирующуюся систему лексических связей иностранного языка (8).

Наблюдения за иноязычной речью студентов II курса, а также данные многих исследований по обучению лексике иностранного языка свидетельствуют о том, что при выполнении упражнений творческого характера речь студентов нередко русифицирована и изобилует лексическими ошибками, т.е. ошибками в словоупотреблении, которые являются результатом

своеобразного " оловосочетательного калькирования" с родного (русского) языка обучаемых.

Данные констатирующих срезов, проведенных на II курсе отделения английского языка Ленинградского и Магнитогорского пединститутов ¹, показывают, что в устных и письменных ответах студентов на предложенные речевые задания в определенных условиях обнаруживается до 60% ошибок, являющихся следствием межъязыковой интерференции.

В настоящей статье рассматриваются некоторые закономерности усиления межъязыковой лексической интерференции.

Данные методических исследований, а также опыт преподавания иностранного языка в вузе показывают, что речевая деятельность студентов I-II курсов носит в основном репродуктивно-мнемический характер: упражнения имеют целевую установку главным образом на репродукцию, при которой студенты пользуются, как правило, заданным содержанием и готовым языковым материалом. В тех случаях, когда студенты решают более сложные мыслительные задачи, чем те, к которым они привыкли (1), их иноязычная речь изобилует лексическими ошибками. Обосновывая свою точку зрения, давая характеристику персонажам и т.п., студенты очень часто одевают свои мысли в русифицированную иноязычную форму; иноязычные лексические единицы спонтанно включаются ими в наиболее привычные, т.е. прочные связи, свойственные родному языку.

Согласно требованиям программы педагогических институтов по иностранным языкам, студент-выпускник должен уметь правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме по темам, предусмотренным программой (5). Однако многочисленные лексические ошибки в творческой иноязычной речи студентов старших курсов свидетельствуют о том, что формирование безошибочной творческой речи необходимо начинать как можно раньше, в частности уже на II курсе.

Однако прежде всего следует уточнить, что понимать

¹ Констатирующие срезы проводились в Магнитогорском пединституте в 1972-1974 гг., в Ленинградском пединституте им. А.И.Герцена в 1975-1976 гг.

под умением "выражать свои мысли". В связи с этим представляется уместным вспомнить некоторые положения психологии, в частности работы И.П.Блонского о том, что мысли человека бывают двух видов: мысли-воспоминания и мысли-рассуждения (2). В формировании высказывания могут участвовать как те, так и другие. Мысли-воспоминания выражаются, например, при описании реальных событий, пережитых обучающимися, а мысли-рассуждения — в форме анализа, сопоставлений, суждений и выводов.

При выражении мыслей как 1-го, так и 2-го видов внимание говорящего направлено на содержание высказывания. При выражении мыслей-воспоминаний, однако, говорящему легко следить за языковой формой своего высказывания, так как он не испытывает особых трудностей в формировании его содержания. Степень умственного напряжения здесь невелика (6). В этих случаях, как показывают экспериментальные наблюдения и результаты проведенных нами срезов, количество лексических ошибок незначительно.

Мысли-рассуждения являются плодом мыслительной активности. Они формируются в процессе аналитико-синтетической мыслительной деятельности обучающихся, что значительно сложнее, чем простое припоминание фактов, происшедших событий, обстановки и т.п. Интерференция в этом случае проявляется особенно заметно: в речи студентов резко увеличивается количество лексических ошибок.

Психологическое объяснение данного явления применительно к письменной речи можно найти в работе Д.Н.Богоявленского (3). Автор пишет, что при переходе к самостоятельному письму (сочинение) наблюдается большое количество орфографических ошибок на правила, усвоенные учениками при выполнении специальных упражнений. Объясняется это тем, что учащиеся не прошли "через этап совмещения двух задач: выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы". Нечто аналогичное наблюдается и в нашем случае: выполняя упражнения творческого характера, студенты не могут успешно справиться одновременно с двумя задачами: следить за содержанием и правильно оформлять его с помощью иноязычных средств.

В структуре навыков на этапе совмещения двух задач происходят существенные изменения. При выражении собственных мыслей, мыслей-рассуждений на иностранном языке сознание студентов, их творческая активность направлены на содержание высказывания. При этом языковое оформление высказывания, не являясь целью действия, должно "из главного перейти в ранг подсобных и постепенно перестать отвлекать внимание учащихся от новой цели" (3,97). Для этого оно должно реализоваться как навык, в нашем случае – как лексический речевой навык. Под лексическим речевым навыком мы понимаем "навык спонтанного и интуитивно-правильного употребления лексики в устной речи" в соответствии с целями коммуникации и меняющимися ситуациями общения (8,2). В нашем случае превращение процесса оформления иноязычного высказывания из цели в средство выражения своих мыслей предполагает высокое совершенство иноязычных лексических речевых навыков. При этом каждый тип мыслительно-речевых задач требует определенной степени сформированности навыков, и чем сложнее задача, тем большего совершенства навыков требует она для своего решения.

Выше отмечалось, что при выполнении студентами II курса репродуктивных речевых заданий количество лексических ошибок было незначительно. Например, при пересказе отрывка из романа "Tomorrow Is With Us" студенты допускали разнообразные грамматические ошибки, лексических же ошибок почти не было. Это можно объяснить тем, что при пересказе деятельность студентов в основном направлена на воспроизведение текста (как его содержания, так и языкового оформления), т.е. на формулирование мыслей – воспоминаний. По мере усложнения речевого задания, например, дать характеристику действующих лиц, подтвердив свое мнение текстом, наблюдалось увеличение количества лексических ошибок. В речи студентов появились ошибочные конструкции типа:

- Alan knew that they had turned it (his private project) down.

(Knew вместо learnt)

- They treated him badly because he was a plain man

(plain вместо ordinary)

Количество лексических ошибок в иноязычной речи студентов значительно возросло при решении творческих задач, не имеющих прямой вербальной опоры в тексте, например:

- Какой персонаж из книги "Цитадель" А.Крони́на вам больше понравился и почему?
- Какова, по вашему мнению, основная идея этого произведения? и т.п.

Несмотря на то, что такие задания были рассчитаны на использование усвоенного лексического материала, речь студентов изобилует "сочетательными кальками" с русского, например:

- Andrew Manson fell down more and more.
- Cronin rose one of the most acute moral problems.
- Denny was glad to admit his proposal.

Подобного рода лексические ошибки (42-43%) наблюдались и при выполнении аналогичных письменных заданий, хотя студенты имели при этом возможность обдумать форму выражения мысли.

Как видно из примеров, в центре произвольного внимания студентов в таких случаях находилась речевая задача **ЧТО** сказать. Что касается языкового оформления высказывания, т.е. способа языковой реализации, то, используя знакомую лексику, студенты, как мы видим, включали ее в связи по аналогии с русским языком.

Таким образом, можно выделить два полярных случая проявления лексической интерференции в иноязычной речи студентов: при высказывании мыслей-воспоминаний она проявляется минимально, при высказывании мысли-рассуждений - максимально. Усиление лексической интерференции со стороны русского языка наблюдалось и при пересказе на английский язык содержания текста, прослушанного по-русски. Наибольший процент лексических ошибок (59%) дали именно такие задания. Очевидно, влияние словосочетательных моделей русского языка оказывается настолько сильным, что припоминание содержания, выраженного на русском языке, влекло за собой поэлементный перевод русских словосочетаний при оформлении содержания на английском языке. Например:

- Уже тридцать лет прошло,
как кончилась война.

It's thirty years passed
as ended the war.

- Мы всегда будем чувствовать
себя в долгу перед
теми, кто отдал жизнь за
наше счастье.

We shall always feel our-
selves in debt before those
who gave up their lives for
our happiness.

Как уже указывалось, мы принимаем как необходимость упражнения в творческой речи уже на I курсе. В противном случае разрыв между развитым мышлением студентов и возможностями иноязычного выражения ими собственных мыслей оказывается очень существенным. Необходимость преодоления этого несоответствия является одной из задач вузовского обучения языку (4). Если речь студентов на родном языке вполне обеспечена как языковыми средствами, так и автоматизированными речевыми навыками для решения мыслительно-речевых задач в пределах их умственных возможностей, то решение тех же или аналогичных задач на иностранном языке затрудняется в силу отсутствия у студентов не столько лексических языковых средств, сколько недостаточной сформированностью лексических речевых навыков.

В методической литературе высказывается мнение, что трудности при установлении "единства" между более сложными мыслительными процессами и их иноязычной версализацией являются одним из основных препятствий действительно прогрессирующего развития устной речи (7). Следовательно, необходимо своевременно обеспечить нормативную языковую базу для решения достаточно сложных, но посильных мыслительно-речевых задач. Таким образом, встает необходимость разработки специальных мер по предупреждению лексической интерференции в творческой иноязычной речи студентов II курса.

Решение этой задачи требует исследования глубинных причин возникновения лексической интерференции, выявления и градуирования по степени сложности мыслительно-речевых задач, а также типологии и количественной меры упражнений, формирующих лексические речевые навыки, способные противостоять интерферирующему влиянию родного языка.

1. Бабенко А.П. О мыслительной деятельности студентов на занятиях по практике устной речи на старших курсах языкового вуза - В сб.: "Проблемы обучения иностранным языкам", ч. 2. Владимир, 1969.

2. Блонский П.П. Память и мышление. Избранные психологические произведения М., 1964.

3. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.

4. Основные методические положения обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе. Методическое письмо. Л., 1974.

5. Программы педагогических вузов. М., (иностранные языки), 1972.

6. Чуиков Б.Т. Упражнения в экспрессивной устной речи на завершающем этапе овладения языковым материалом.- ИЯШ, 1967, № 5.

7. Шентарин Е.В., Мануйлов С.М. Организация дискуссионных бесед на старших курсах факультета иностранных языков. - В сб.: "Вопросы методики преподавания иностранных языков", вып. 2, ч.2. Тула, 1968.

8. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке. - В сб.: "Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке в школе". Л., 1972.

Н.Г.Ачкасова, Э.И.Цырлина

ОРГАНИЗАЦИЯ МАТЕРИАЛА ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Согласно программе, практическая цель обучения на старшем этапе состоит в том, чтобы "совершенствовать и развивать дальше умения и навыки устной речи учащихся, приобретенные в восьмилетней школе". При этом указывается, что устная речь должна совершенствоваться за счет обогащения словаря и дополнительного изучения некоторых речевых образцов, необходимых для общения на изучаемом иностранном языке (7; 5-6).

Мы считаем, однако, что обогащение словаря и изучение некоторого количества новых речевых образцов не исчерпывает содержания понятия "совершенствование устной речи" применительно к старшим классам средней школы.

В современной методической литературе понятие "совершенствование речи" достаточно полно раскрыто для обучения в языковых вузах. В это понятие прежде всего включается "обогащение устной речи студентов значительным количеством лексико-грамматических средств... и совершенствование на этой основе содержательной стороны устной речи..." (11), а также улучшение владения фонетическими, лексическими и грамматическими навыками. Совершенствование содержательной стороны речи идет при дальнейшей автоматизации навыков на более высоком уровне в связи с усвоением нового материала (11;2).

Представляется бесспорным, что в школьных условиях обогащение устной речи учащихся значительным количеством лексики и новыми грамматическими средствами невозможно. Это не предусмотрено и программой. Поэтому необходимо искать внутренние резервы, обеспечивающие совершенствование речи иными путями.

В указанной (11) и некоторых других работах (9;12) в понятие "совершенствование устной речи" в вузе имплицитно включается гибкое владение личным речевым запасом, достигаемое благодаря организации знакомого грамматического материала на функциональной основе. Грамматические формы объединяются в функционально-синонимичные ряды, и путем специфических упражнений достигается гибкость в выборе наиболее подходящей формы из ряда синонимичных (9).

Эта мысль является, по нашему мнению, плодотворной и для старших классов средней школы: гибкость в владении личными языковыми средствами может быть одним из аспектов совершенствования устной речи, в частности ее грамматической стороны за счет внутренних резервов.

Таким образом можно констатировать, что в понятие совершенствование устной речи входит совершенствование как ее содержательной, так и формальной стороны. Совершенствование содержательной стороны предполагает не только обога-

жение речи новыми языковыми средствами, но и развитие умения варьировать и комбинировать знакомый языковой материал в соответствии с более сложными речевыми задачами, выбирать необходимые языковые формы из функционально-синонимического ряда, осуществлять более свободный межситуационный и межтемный перенос речевого материала. Усложнение содержания речи, как уже указывалось, требует большего совершенства всех навыков, в том числе грамматических.

Необходимость решения более сложных мыслительно-речевых задач учащимися в старших классах заставляет обратить особое внимание именно на грамматическую сторону речи, так как разрыв между интеллектуальным уровнем старшеклассников и их иноязычно-речевыми возможностями на иностранном языке тормозят развитие речи. Учащиеся, как правило, испытывают затруднения при грамматическом оформлении иноязычных высказываний, хотя грамматические иноязычные средства, изученные к 9 классу, могли бы обеспечить оформление высказываний, соответствующих требованиям программы (6). Если научить учащихся пользоваться ими надлежащим образом, можно добиться и более содержательной и более правильной иноязычной речи.

Между тем, большинство учащихся старших классов не владеет грамматическим материалом восьмилетней школы. Констатирующий срез, проведенный нами в 1978 г. в ряде школ Хабаровска (№ 3, 4, 10, 33), Москвы (№ 363, 386) и на I курсе немецкого отделения Хабаровского педагогического института показал, что большинство учащихся и аспирантов допускает ошибки даже на узнавание глаголов в имперфекте (28%), из них с отделяемыми приставками (в 82% случаев), перфекте (30%) и плюсквамперфекте (21%).

Навыками формообразования в устной речи учащиеся владеют еще хуже. Количество ошибок на образование имперфекта составило в среднем 25%, перфекта - 45%; в одной из школ Москвы (№ 363) ошибочность в образовании имперфекта слабых глаголов наблюдалась в 57% случаев, сильных глаголов - в 60%; в Ленинградской средней школе (№ 386 соответственно - 77% и 100%.

Анализ наших данных позволяет также констатировать неумение большинства учащихся выразить правильный вспомогательный глагол при употреблении перфектной формы, образовать Partizip II от глагола, согласовать вспомогательный глагол с подлежащим, правильно расположить слова в предложении. Количество допущенных ошибок на образование перфекта составило от 40-50% до 70-80%.

У учащихся часто нет представления о сферах употребления изученных форм прошедшего времени. В большинстве случаев они предпочитают употреблять более простую форму — имперфект, которая имеет сходство с формой прошедшего времени в русском языке. Одна из причин этого состоит, по нашему мнению, в том, что в учебнике нет соответствующих тренировочных упражнений на дифференциацию употребления двух временных форм.

Учащиеся 9 класса некоторых ленинградских школ (№ 294, 386) проявили также полную беспомощность в образовании форм, выражающих категорию принадлежности. Даже такие элементарные словосочетания, как "Колина мама", "произведения Чайковского" они не могли сказать по-немецки.

Эти данные свидетельствуют о том, что у учащихся не сформированы прочные грамматические навыки даже на материале восьмилетней школы, т.е. не создана динамическая система речевых грамматических автоматизмов, без которых пользование речью как нормальным средством коммуникации невозможно (10; 27-28).

Следовательно, в задачу старших классов входит не только совершенствование грамматической стороны речи в аспекте более гибкого, вариативного владения изученными грамматическими формами, но и коррекция и дальнейшая автоматизация грамматических навыков.

При коррекции грамматических навыков необходимо предусмотреть и расширение "поля действия" навыков: максимальное увеличение количества знакомой лексики, позволяющей варьировать каждый речевой образец, с тем чтобы обеспечить более свободный перенос грамматических навыков на новый лексический материал.

Для решения поставленных задач необходима длительная постоянная тренировка, так как "без повторных практических

попыток никакое формирование навыка невозможно" (5; 154). Многократное повторение нужно как при коррекции навыков, так и при формировании нового навыка – навыка выбора грамматических форм из функционально-синонимического ряда.

Действующий учебник не решает ни одной из двух названных задач. Хотя программа средней школы по иностранным языкам рекомендует проведение повторения языкового материала, изученного в восьмилетней школе (7; 6), в 9 классе в зависимости от фактического уровня знаний, навыков и умений, однако учебники для старших классов не предусматривают глубокого и систематического повторения грамматического материала. Работа над грамматической стороной устной речи носит эпизодический характер. Грамматический материал повторяется в одном-двух упражнениях, которые не могут обеспечить коррекцию и доавтоматизацию навыков, не говоря уже о том, чтобы способствовать их совершенствованию в плане грамматической вариативности. Так, повторение такой сложной и коммуникативно ценной формы, как употребление форм прошедшего времени в речи, в учебнике для 9 классов проводится на базе двух упражнений. Одно из них предусматривает узнавание временной формы, а другое – образование по подстановочной таблице предложения, причем глагол уже дан в необходимой форме (3; 89).

Малое количество времени, отводимое на изучение иностранного языка в старших классах, ограничивает возможности повторения грамматики на уроке. Большую часть этой работы целесообразно перенести на самостоятельную внеурочную работу учащихся, тем более что при этом возможна индивидуализация обучения в соответствии с уровнем подготовленности каждого отдельного ученика.

В связи с вышеизложенным встает ряд вопросов, в первую очередь вопрос об организации грамматического материала с целью совершенствования устной иноязычной речи учащихся в плане ее вариативности¹.

¹Вопрос о методах коррекции навыков в данной статье не рассматривается.

Первое соображение, которое необходимо принять в расчет, состоит в следующем.

Из психологической литературы, посвященной вопросу организации повторения, известно, что оно не должно идти тем же путем, что и первоначальное изучение. Оно должно включать элемент новизны как в отношении содержания, так и методов повторения (5; 205).

В поисках "элемента новизны", учитывая поставленные задачи, мы обратились к одному из возможных подходов в организации грамматического материала — функциональному.

Функциональный подход был развит в работах Ю.А.Склизкова (9). Автор использует функциональный принцип организации материала так, как он понимается В.Шмидтом, а именно: функциональный принцип не означает отказ от раскрытия формальной и содержательной стороны языка, а напротив, предполагает взаимосвязь формы, содержания и функции.

Как уже указывалось, в методике обучения грамматической стороне иноязычной речи положения функциональной грамматики были положены в основу организации грамматического материала на III курсе языкового вуза (9). Мы считаем такую организацию материала возможной и для старших классов средней школы, разумеется с учетом объема грамматического материала и условий школы.

В соответствии с этой точкой зрения грамматический материал, изученный в восьмилетней школе, целесообразно организовать в функциональные гнезда по логико-грамматическим категориям (1; 13 и др.) или, как их иначе называют, по понятийным категориям (2; 4).

Анализ работ представителей функционального подхода в грамматике (В.Шмидт и др.) позволяет выделить следующие логико-грамматические (понятийные) категории: категорию времени, сравнения, принадлежности, причины и следствия, побудительности, условия, цели, модальности и т.д.

Эти понятийные категории выражаются в той или иной языковой форме и становятся выделяемыми в языке категориями — грамматическими понятиями, грамматически выраженными понятийными категориями (4; 15).

Главным при совершенствовании грамматической стороны устной иноязычной речи, как следует из вышеизложенного, является обучение правильному употреблению изученных форм для выражения той или иной логико-грамматической категории; иными словами, учащиеся должны знать, какими грамматическими формами может выражаться одно и то же значение, и уметь выбрать нужную форму при реализации высказывания.

К старшему классу средней школы уже накапливаются функционально-синонимические ряды, "функциональные гнезда".

Приведем примерный список таких основных функциональных гнезд¹:

1. Категория будущего времени: Futurum, Präsens.

2. Категория прошедшего времени: Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt.

Предлоги с временным значением; придаточные времени о союзах *als, wenn*.

3. Категория причины и следствия: придаточные причины о союзах *weil, da, denn*; предлоги: *wegen vor* (*vor Aufregung, wegen des schlechten Wetters*); союзы *darum, deshalb*.

4. Категория цели: инфинитивный оборот *um... zu*; придаточные цели с союзом *damit*.

5. Категория сравнения: степени сравнения прилагательных, союзы: *als, wie, (als ich, wie Repin)*; придаточные сравнения с союзами *wie, als*.

6. Категория побудительности: повелительное наклонение; модальные глаголы: *müssen, sollen, dürfen*; неопределенная форма глагола (*Aufpassen*); 2 л.ед. и мн. числа будущего времени (*Du wirst schreiben! Ihr werdet lesen!*); I и 3 л. мн. ч. наст. времени (*Sie geben jetzt nach Hause!*)

¹ Поскольку нас интересует проблема организации грамматического материала, лексические средства здесь во внимание не принимались.

7. Категория принадлежности: притяжательные местоимения; родительный падеж существительных; относительные прилагательные (deutsche Städte) ; предлоги: in, auf, bei, für, aus (die Werktätigen in der DDR, die Bücher bei meinem Freund usw);
придаточные определительные.

Все эти грамматические средства оказываются "разбросанными" по разным разделам программы и стабильных учебников (9), хотя они с точки зрения выполняемой ими функции принадлежат к одному "понятийному полю" (4). Поэтому грамматический материал для повторения в старших классах целесообразно вводить в виде совокупностей уже знакомых грамматических форм с одинаковым грамматическим значением. В этом может состоять "элемент новизны", необходимый для организации эффективного повторения.

Такая организация повторяемого материала может способствовать совершенствованию грамматической стороны устной иноязычной речи в старших классах, в частности усвоению учащимися набора синонимичных средств для выражения грамматических значений, правильному их выбору в данной речевой ситуации. При необходимости коррекции и автоматизации навыков формообразования каждая структура может быть выделена и затренирована.

Литература

1. Адмони В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955.
2. Бондарко А.В. О некоторых аспектах функционального анализа грамматических явлений. Функциональный анализ грамматических категорий. М., 1973.
3. Гез Н.И., К.К. Мартенс, Штегман Г.А. Учебник немецкого языка для 9 класса. М., 1972.
4. Мещанинов И.И. Понятийные категории в языке. "Труды военного института иностранных языков", 1945, № 1.
5. Общая психология. Под ред. А.В.Петровского. М., 1970.
6. Примерные требования к учебникам по иностранному языку для средней школы. - ИЯШ, 1967, № 2.
7. Программа средней школы. Иностранные языки. М., 1975.

8. Ратников В.Н. Обучение грамматическому аспекту иноязычной речи учащихся школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке (на материале пассива). Канд. дисс. Минск, 1972.

9. Склизов Ю.А. Совершенствование грамматической стороны монологической иноязычной речи студентов на II курсе языкового вуза. Канд. дисс. Л., 1974.

10. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе. - ИЯШ, 1971, № 6.

11. Шатилов С.Ф., Зевяков В.Н., Склизов Ю.А. Некоторые проблемы совершенствования устной иностранной речи на продвинутом этапе в языковом вузе. - В сб.: "Совершенствование устной иноязычной речи на продвинутом этапе обучения в вузе и школе". Л., 1974.

12. Шатилов С.Ф., Склизов Ю.А. О функциональном подходе в обучении практической грамматике на продвинутом этапе языкового вуза. - ИЯШ, 1975, вып. 10.

13. Schmidt W. Grundfragen der deutschen Grammatik. Berlin, 1966.

Н.Г. Ачкасова

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ С
ЦЕЛЬЮ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
УСТНОЙ НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ
ШКОЛЫ

Как показывает опыт работы, наблюдения, данные констатирующих срезов, проведенных нами в ряде школ Хабаровска, Москвы, Ленинграда, а также данные других исследований, учащиеся старших классов делают большое количество ошибок как в формообразовании, так и в употреблении изученных грамматических явлений в речи. Это значит, что у них за период обучения в восьмилетней школе не сформированы прочные грамматические речевые навыки, не создана динамическая система речевых грамматических автоматизмов. Увеличение объема иноязычного материала, а также требования к содержанию высказываний на старшем этапе средней школы делают проблему совершенствования речевых грамматических навыков весьма ак-

туальной.

Одной из форм работы по совершенствованию речи является самостоятельная работа учащихся, удельный вес и значение которой в связи с малым количеством времени, отводимым на изучение иностранного языка в старших классах, возрастает. При этом возникает ряд вопросов: что следует понимать под самостоятельной работой, каково ее значение в обучении грамматической стороне устной иноязычной речи, как ее управлять. Очень важным является, в частности, вопрос организации речевого материала как средства управления самостоятельной учебной деятельностью.

В педагогической литературе нет единого определения самостоятельной работы. Одни определяют ее как метод обучения (2), другие как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность (5). Несмотря на многообразие определений самостоятельной работы, авторы приходят в основном к следующему: во-первых, самостоятельная работа организуется и осуществляется под строгим руководством учителя, хотя и без его непосредственного участия; во-вторых, она должна вызывать у учащегося высокую познавательную активность. Без которой немислим процесс учения.

Под самостоятельной работой по иностранному языку в старших классах мы будем понимать такую деятельность, которая осуществляется с помощью специальных (программированных) пособий и выполняется ими без непосредственного участия учителя.

Вопросу методики организации самостоятельной работы по иностранным языкам были посвящены многие работы. Тем не менее эта проблема не нашла еще должного решения ни в теоретическом ни в практическом плане: не разработаны принципы организации самостоятельной работы по иностранному языку с целью совершенствования устной речи, нет практических разработок по разным темам, которые бы предназначались для самостоятельной работы учащихся.

Опыт работы и наблюдения показывают, что домашняя работа учащихся остается недостаточно управляемой. При выполнении заданий учащиеся порой не знают или не учитывают все те условия, которые необходимы для их выполнения, или учитывают

их не полностью. Обучение идет путем "проб и ошибок". К основным недостаткам традиционного самообучения относится также отсутствие переноса усвоенных приемов на решение новых задач.

Таким образом, проблема управления является одной из важных проблем организации самостоятельной работы учащихся.

Управление умственной деятельностью учащихся в процессе обучения может осуществляться как прямыми, так и косвенными путями (6; 7). Под прямым управлением понимается воздействие на мыслительные операции учащихся путем специальных указаний, правил и других предписаний, относящихся непосредственно к этим операциям и прямо влияющих на их протекание. Косвенное осуществляется через специальный подбор и организацию содержания обучения, учебного материала, типов упражнений и т.д. (6; 19) (разрядка наша. — Н.А.).

Организация содержания обучения создает необходимые условия для формирования определенного качества умственной деятельности, а предписания и указания непосредственно оформляют эти качества. В обучении оба эти пути должны сочетаться.

Процесс управления всегда нацелен на достижение некоторого данного состояния управляемой системы, которое заложено в программу деятельности. Применительно к нашей задаче конечной целью управления является повышение качества грамматических навыков, что может выражаться в уменьшении количества ошибок, в увеличении темпа речи, отсутствии направленности сознания на форму выполнения действия, снижении напряжения и быстрой утомляемости (1; 92).

Управление самообучением в целях совершенствования устной иноязычной речи реализовалось нами в специальном пособии как прямым так и косвенным путем, причем то, что понимается под косвенными мерами управления — специальная организация материала, последовательность учебных действий — является, с нашей точки зрения, основными факторами управления. Помимо этого использовались элементы программирова-

нии как комплекса прямых указаний по выполнению задания и обратной связи.

Как отмечается в методической литературе, программированию поддаются те предречевые учебные действия, которые имеют одно правильное решение (3; 30). К ним относятся:

- 1) ознакомительные учебные действия, т.е. тот комплекс действий, который обычно входит в понятие "объяснение". Сюда входит формирование понятий, необходимых в качестве ориентировочной основы для становления и развития навыка;
- 2) учебные действия рецептивного и репродуктивного характера. В ходе этих учебных действий воспроизводится нечто заранее данное, поэтому теоретическая допустимость нескольких правильных решений исключается. Следовательно, самостоятельные учебные действия должны относиться к этим двум категориям.

Эффективное управление возможно при выполнении целого ряда условий, в том числе при условии адаптации управляющей системы к управляемой (7).

Поскольку это последнее требование предъявляется к характеру самой программы управления, необходимо рассмотреть возможность адаптации программы к реальным условиям школы.

Согласно данным ряда исследований, подтвержденных результатами наших предэкспериментальных срезов, учащихся можно разделить по уровню подготовки на три группы. Назовем их условно: сильные, средние и слабоподготовленные. Очевидно, что и работа по совершенствованию грамматической стороны речи должна быть организована по-разному для разных групп учащихся. У слабоподготовленных процесс коррекции грамматических навыков требует значительно больших усилий, нежели у средних или у сильных. У средних учащихся необходимо предусмотреть дальнейшую автоматизацию недостаточно сформированных или восстановление частично утраченных навыков; у сильных возможно их дальнейшее совершенствование в плане более гибкого вариативного владения знакомыми грамматическими формами.

Для того чтобы проверить, как осуществляется управление самостоятельной учебной деятельностью разных групп учащихся через организацию материала (при прочих равных условиях), было решено использовать два разных варианта пособия в 9 классе. Первый основан на структурно-системном принципе

организации повторяемого грамматического материала, при котором изученные структуры обобщаются в соответствии с системой языка, например, все глагольные временные формы, система склонения и т.д. Другой вариант исходит из функциональной основы в организации материала. Здесь повторяемый материал организован по принципу от содержания к формам его выражения (8)¹.

Предполагалось, что организация материала на функциональной основе даст больший эффект для сильных учащихся, на структурно-системной — для слабоподготовленных.

Мы исходили из того, что у сильных учащихся более или менее сформированы навыки формообразования и синтаксические навыки, поэтому для них основной задачей являлось научить употреблять правильно грамматические формы в речи. У слабых же учащихся нет навыков формообразования (или они плохо развиты), поэтому наряду с употреблением мы должны учить их и формообразованию. Структурно-системный подход в организации материала дает возможность, как нам кажется, при необходимости прибегать к дискурсивно-логическим действиям в соответствии с правилом и на этой основе сформировать механизм самоконтроля и самокоррекции (9).

Каждый из двух вариантов пособия включал повторение двух категорий: категории принадлежности и категории прошедшего времени.

При составлении программ мы исходили из хорошо известных в психологии этапов формирования навыка (4, 155), на основе которых разработана типология упражнений, предложенная С.Ф.Шатиловым (9).

Целью первого и второго этапов является ознакомление учащихся с общим правилом и способами выполнения грамматических действий, которые являются неотъемлемыми компонентами навыка. Осознанное выполнение этих действий создает ориентировочно-операционную основу для дальнейшего формирования навыка как формообразования, так и функционирования в речи.

¹ См. нашу статью в этом сборнике.

На стандартизирующем этапе все упражнения имеют своей целью стереотипизацию грамматических действий, а она невозможна без многократного выполнения действий. Этот этап представлен большим количеством упражнений в программе, имеющей своей целью выработку навыков правильного формообразования.

Очень важным при формировании грамматического навыка является его перенос на новые объекты (например, новую лексику). Эта задача может выполняться на стандартизирующем и варьирующем этапах. В результате навык приобретает не только прочность, но и необходимую гибкость.

Все действия, составляющие названные три этапа формирования навыка, как уже указывалось, поддаются программированию и поэтому могут быть предложены учащимися для самостоятельного выполнения. Упражнения в обоих вариантах соответствовали этапам формирования навыка и обеспечивали примерно одинаковое количество повторений каждой грамматической структуры.

Управление самостоятельной работой учащихся осуществлялось также с помощью четко сформулированных указаний о последовательности и дозировке выполнения операций (по объему и содержанию) за счет постоянной обратной связи.

Обе программы были опробованы в ходе разведывательного эксперимента в одной из школ Ленинграда. По успеваемости обе группы были почти одинаковые. Эксперимент показал, что построение программы только на функциональном или только на структурно-системном принципе имеет свои недостатки. Выяснилось, что организация материала является мощным фактором управления самостоятельной работой и сильно влияет на ее результаты. Несмотря на то, что обе программы содержали примерно одинаковую повторяемость форм, учащиеся, работавшие по программе, построенной на структурно-системном подходе, затруднялись в выборе правильных форм для выражения категорий принадлежности и прошедшего времени. Но даже у сильных учащихся, работавших по программе, построенной на функциональной основе, навыки формообразования и механизм контроля и самокоррекции оставались недостаточно развитыми.

Из всего вышесказанного следует, что в старших классах целесообразно построить одну программу, объединяющую элементы того и другого способов организации материала с

большим количеством упражнений и указаниями, в соответствии с которыми учащиеся той или иной группы должны их выполнять. Такая программа удовлетворяет требованиям, выдвигаемым к самостоятельной работе учащихся. Управление самостоятельной работой осуществляется в ней в первую очередь организацией материала и соблюдением закономерностей формирования навыков. Адаптивность программы реализуется через особую дозировку упражнений для разных групп учащихся.

Литература

1. Зимняя И.А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерий его отработанности. - В со.: "Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе" и., 1967.

2. Ланатухин М.С. Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка и вопросы программированного обучения. - В со.: "Самостоятельная работа учащихся и вопросы программированного обучения". Калинин, 1968.

3. методика разработки обучающих программ по иностранному языку для вузов, вып. 1, М., 1973.

4. Общая психология. Под ред. А.В.Петровского. М., 1970.

5. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. М., 1972.

6. Раев А.И. Психологические основы управления умственной деятельностью учащихся в процессе обучения. Л., 1971.

7. Раев А.И. Психологическое исследование некоторых проблем программированного обучения. - "Учен.зап.ЛГПИ им.А.И.Герцена", т. 403. Умственное развитие школьников в условиях программированного обучения. Л., 1970.

8. Склизов Ю.А. Обучение студентов старших курсов морфолого-синтаксическому варьированию на занятиях по грамматике немецкого языка. - В со.: "Совершенствование профессиональной подготовки студентов на факультете иностранных языков". Л., 1975.

9. Шатилов С.Ф. Основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе. - ИЯШ, 1971, № 3.

ВОЗМОЖНОСТИ ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ЗАПОМИНАНИЯ И
СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА (6 КЛАСС)

Чтение в 6 классе занимает особое место при овладении иноязычной речью. В этот период в связи с увеличением коммуникативно-речевого опыта обучающихся и появлением возможности составления достаточно больших по объему и интересных текстов возрастает роль чтения как вида речевой деятельности, стимулирующей интерес шестиклассников к изучению иностранного языка.

Тексты для чтения в 6 классе, согласно программе, должны строиться на лексическом и грамматическом материале, усваиваемом активно. Общность языкового материала для чтения и устной речи открывает, на наш взгляд, большие возможности чтения не только как цели, но и как средства обучения в 6 классе.

В чтении заключены резервы глубокого, прочного и гибкого усвоения нового материала. Как отмечается методистами и психологами, текст может выступать как источник "языковой информации" (термин Л.Ю.Невуевой), т.е. может наглядно показать употребление слов и словосочетаний, грамматических форм и конструкций и помочь учащимся глубже понять значение изучаемых языковых форм. Чтение разных текстов с одним и тем же лексическим наполнением способствует расширению сферы употребления подлежащего усвоению вокабуляра, представляя его в различных ситуациях и контекстах при максимально вариативной, естественной повторяемости и многообразной сочетаемости. Чтение может также "предупреждать забывание" (выражение К.Д.Ушинского) языкового материала. Одновременно текст может явиться реальным стимулом к устной коммуникации о использовании языкового материала текста.

Естественно предположить, что чтение особым образом организованных текстов может стать важным средством усвоения лексического материала, в частности, сочетаемости слов, с последующим выводом в речь.

Данный вопрос представляется особенно актуальным для переходного периода от начального этапа обучения к среднему. Как показывает практика, именно в 6 классе создается неблагоприятное положение с усвоением вокабуляра на конкретном грамматическом материале, что в свою очередь мешает развитию устной речи и чтения. Ввиду того, что объем подлежащего усвоению материала значительно увеличивается, а учебное время ограничено, начинает возникать противоречие между целью обучения устной речи и ее реализацией. При таком положении вещей чтение могло бы сыграть свою положительную роль как средство обучения устной речи.

Между тем анализ действующего учебника по немецкому языку для 6 класса, а также наблюдения за иноязычной речевой деятельностью учащихся на уроках в 6 классе убеждают нас в том, что в этот период чтение как, в частности, средство обучения, используется недостаточно.

Так, тексты различного характера в этом учебнике имеют объем около 28500 знаков, в дополнительной части учебника - около 10600 знаков. На каждый урок, следовательно, приходится приблизительно 500 печатных знаков текста. При использовании "Книги для чтения" объем читаемых текстов увеличивается лишь до 1400 знаков на одно занятие, в то время как требования к объему текстового материала в 6 классе гораздо выше - 2000-2500 знаков (1).

Данные наших наблюдений, проведенных в 6 классах школ Хабаровска (№ 3, 10 и 78), а также в школе № 219 Ленинграда в 1973/74 и 1974/75 уч. гг., говорят о том, что чтению как цели и как средству обучения отводится в среднем около 10% урочного времени, что, на наш взгляд, представляется явно недостаточным для формирования навыков и умений чтения. Об этом же свидетельствуют данные ряда исследований, а также результаты исследования состояния обучения в некоторых школах Астрахани, Горького, Ульяновска и др. Констатируется, что в 7-10 классах у учащихся недостаточно развиты даже самые элементарные механизмы чтения. Очевидно, что основные механизмы чтения как виды речевой деятельности должны закладываться уже на начальном этапе. Незрелость навыков и умений чтения затрудняет его ис-

пользование и как средства обучения, тем самым лишая устную речь ценного подспорья.

В связи с этим встает вопрос о более широком использовании чтения на переходном этапе и о необходимости исследования его возможностей в этом плане. В пользу данной мысли говорят прежде всего факты из истории методики. Общеизвестен, например, положительный опыт М.Уэста, использовавшего в определенных условиях обильное чтение и доказывавшего необходимость одновременного обучения устной речи и чтению на начальном этапе обучения, когда "ученик с помощью чтения учится говорить" (12).

Этот путь дает возможность обеспечить одновременную активную работу всех учащихся, а также позволяет индивидуализировать процесс работы над иностранным языком: каждый учащийся читает со свойственной ему скоростью, необходимым количеством регрессий и остановок; чтение обеспечивает большое количество повторений при внутреннем проговаривании читаемого, способствующее активному овладению им. Одновременно при обильном чтении учащиеся овладевают чтением как видом речевой деятельности, "собственно чтением" (4).

В нашем исследовании изучалось влияние чтения на запоминание материала как одного из факторов активного овладения им. Исходным моментом при этом была опора на взаимосвязь устной речи и чтения, обусловленная прежде всего общностью их психофизиологических механизмов. Как известно, в основе устной речи и чтения лежит системность, речевая стереотипия (И.П.Павлов). Выработка же словесного и фразового стереотипов при чтении способствует созданию словесного и фразового стереотипов для запуска их в устной речи и наоборот.

Поскольку базальными компонентами речи служат кинестетические ощущения, поступающие в мозг от речедвигательного анализатора (И.П.Павлов), общим для устной речи и чтения является участие речедвигательного анализатора, представляющего собой место "образования и накопления слов" (2).

Особенно четко это положение проявляется с психологической точки зрения в феномене внутренней речи — общепризнанной точке соприкосновения устной речи и чтения (6,2).

Положение о развернутом проговаривании при чтении иноязычного текста было подтверждено в нашем эксперименте в конце 1 четверти учебного года в 6 классах средней школы № 10 Хабаровска и в III-IV четвертях в 6 классах школы № 219 Ленинграда путем сравнения скорости чтения текста одинакового объема на родном языке вслух и иноязычного — про себя. Как выяснилось, средние показатели оказались приближены: 100 слов в первом и 80 слов в минуту во втором случае. При подсчете данных методом разброса было установлено также, что наибольшее количество учащихся читает на немецком языке про себя и на родном — вслух примерно с одинаковой скоростью.

Эти данные позволяют считать, что учащиеся полностью проговаривают про себя иноязычный текст. Тем самым открываются дополнительные возможности для тренировки и запоминания языкового материала в процессе чтения.

Однако внутреннее проговаривание даст желаемый эффект в овладении языковым материалом только в том случае, если оно будет фонетически правильным. Правильность полного проговаривания нового материала возможна лишь "после четкого впечатления в памяти звуковых образов слов и овладения автоматизированным перекодированием букв и буквосочетаний в соответствующие звуки" (13).

Для чтения с непосредственным пониманием это положение имеет решающее значение и в том смысле, что "только то слово может быть принято и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе" (2). В связи с этим представляется исключительно правильным требование современной советской методики относительно устной речевой основы обучения в восьмилетней школе и особенно на начальном и переходном (6 класс) этапе, когда весь языковой материал текстов усваивается в устной форме. Это усвоение, однако, должно иметь, по нашему мнению, иной характер, чем это принято в стабильном учебнике.

Можно считать установленным положение о том, что в 6 классе как минимум сформированы графемно-фонемные механизмы чтения. Этот факт дает основание

считать возможным переход к чтению без длительной устной проработки подлежащего усвоению языкового материала сразу же после первичного усвоения его звучания и значения.

Все изложенные выше данные относительно общности психофизиологических механизмов устной речи и чтения позволяют сделать некоторые выводы для обучения иностранному языку в 6 классе:

1) максимальное участие речедвигательного анализатора при чтении про себя на данном этапе очень сближает чтение с устной речью, что проявляется в феномене внутренней речи, в нашем случае – внутреннего проговаривания;

2) при совпадении стереотипов, выработанных в устной речи и чтении облегчается транспозиция навыков из одного вида речевой деятельности в другой;

3) поскольку в чтении должно быть обеспечено участие речедвигательного анализатора, представляется также необходимой устная проработка подлежащего усвоению языкового материала.

Теперь обратимся к анализу мнемических процессов при чтении про себя с развернутым проговариванием. Как известно, оперативная речевая память играет существенную роль как при речевосприятии, выступая одним из трех его процессов (как мнемическая деятельность), так и при речепорождении как "ситуативная актуализация" динамической стереотипии (8).

В оперативной речевой памяти отмечаются оперативные единицы разного уровня. В психологическом исследовании Г.В.Репкиной было выявлено трехуровневое членение оперативных единиц памяти в зависимости от способа орфографической ориентировки в тексте при чтении на родном языке, а именно: 1) оптимальные единицы-словосочетания, 2) единицы промежуточного уровня – слова и словосочетания без точной передачи их буквенного состава, 3) единицы низшего уровня, при которых понимание подавляется расчленением слов на отдельные буквы (слоги).

Можно предположить, что оперативные единицы памяти при чтении текста на иностранном языке шестиклассниками при-

олимается ко второму, промежуточному, уровню. Не исключено, однако, что в случаях, когда зрительные образы слов еще не сформированы, а также в ряде других случаев учащиеся оперируют при чтении единицами низшего уровня.

Можно предположить далее, что при многократном восприятии одних и тех же слов постепенно запомнится и их точный буквенный состав, что будет способствовать образованию укрупненных выше так называемых оптимальных единиц в оперативной памяти, а значит и более точной фиксации образов слов в долговременной памяти. Нельзя, однако, не оговорить, что вычленение оптимальных оперативных единиц памяти на интересующем нас этапе обучения возможно, если значение подлежащего усвоению языкового материала знакомо учащимся, а читаемое на иностранном языке понятно им.

Как известно, глубина проникновения в содержание читаемого, различная степень его осмысления и переработки определяют различные уровни понимания. В зависимости от этого психологами и методистами (10 и др.) предлагаются градации уровней понимания, исходя из которых можно предположить, что для учащихся 6 классов в основном характерен второй уровень по градации (10), при котором языковой материал читающему известен весь, а понимание выражается **с л о в а м и т е к с т а**. Возможны случаи, когда шестиклассники читают и понимают на более высоком уровне, фиксируя смысл читаемого средствами иностранного языка. Не исключается и более низкий уровень понимания даже при условии, что весь лексический материал учащимся знаком. Это является следствием различных трудностей в тексте: новых сочетаний знакомых слов, сложных для восприятия грамматических форм, внутриязыковой интерференции, наконец, неудобочитаемости шрифта.

Как показали наши наблюдения, оперативной единицей памяти при чтении шестиклассниками является в основном целостное слово. При соответствующей организации учебной работы с текстом (при чтении преимущественно на втором уровне понимания), по данным нашего эксперимента, возможен переход языкового материала из оперативной памяти в долговременную. В свою очередь это будет одной из предпосылок для дальней-

шего его вывода в речь.

К тому имеются предпосылки и психологического плана, прежде всего — существование механизма, единого для кратковременного и долговременного запоминания (11). И действительно: поскольку в долговременной речевой памяти "записаны эталоны, соответствующие языковым категориям данной языковой системы" (3), а механизмом оперативной памяти считается "обратимые функциональные изменения в нервных клетках и тканях (т.е. в этих "запоминающих устройствах"), возникающие под воздействием раздражителя и продолжающиеся некоторое время после его прекращения" (9), то становится очевидным наличие особого механизма, осуществляющего передачу и циркуляцию информации из кратковременной памяти в долговременную и наоборот (11 и др.).

Как доказано наблюдениями (9), оперативные единицы памяти сохраняются в оперативной памяти 0,1 сек. на символ. Процесс же запечатления, или консолидации, следов в долговременной памяти требует от 10-15 до 20-30 мин. (9). Отсюда следует, что для укрепления следов нужно многократное оперирование подлежащим запоминанию языковым материалом в начале процесса его усвоения, сконцентрированное на довольно коротком промежутке времени. В свою очередь, укрепление этих следов и будет означать переход из оперативной памяти в долговременную. Сохранение языкового материала в долговременной памяти возможно лишь при условии большой прочности следов, что достигается, как указывал И.П.Павлов, многократным сочетанием раздражителей и вызываемых ими нервных возбуждений: повторное вызывание одних и тех же процессов ведет ко все большему закреплению оставленных ими следов.

Другим не менее важным моментом в процессе овладения языковым материалом является участие преднамеренной (произвольной) и произвольной памяти. Безусловно, специальная мнемическая направленность имеет большое значение при обучении новым языковым средствам выражения.

Однако следует учитывать возможности и произвольного запоминания. Имеются наблюдения, свидетельствующие о том что при достаточно обильной рецепции слова, не представляю-

шие для учащихся особых трудностей, могут стихийно переходить в "актив" (5). Этот факт отмечается также и учителями-практиками.

Для нашего случая представляется возможным использование непроизвольного запоминания, поскольку этот мнемический процесс наиболее свойственен детскому возрасту. Кроме того, он всегда сопровождает чтение в силу специфики этого речевого умения, позволяя сохранить при этом коммуникативный характер процесса чтения, что очень важно для поддержания интереса у учащихся к изучению иностранного языка.

Можно также усилить эффект непроизвольного запоминания, сделав этот процесс не стихийным, а управляемым. При организации учебного текста это может выражаться, прежде всего, в особом построении текстов и распределении в них подлежащего усвоению материала и характере заданий к ним. Так, задание перед чтением текста можно ограничить фразой: "Пожалуйста, прочти, постарайся понять и подчеркни новые слова и словосочетания, выписанные перед текстом". В данном случае интеллектуальная деятельность учащихся направлена в основном на понимание текста, а запоминание языкового материала непроизвольно и связано с целью и содержанием выполняемых действий.

При рассмотрении вопроса об управлении непроизвольным запоминанием следует отметить следующее: при чтении на родном языке ребенок, следя за основным содержанием, стремится проверить прочность зрительных восприятий лишь тех слов, которые являются опорой в схватывании основной мысли.

Этот факт позволяет сделать методический вывод о том, что слова и словосочетания, подлежащие непроизвольному запоминанию, должны занимать определенную позицию в тексте. На этот счет есть рекомендации исследователей, основанные на психологическом действии "закона первого и последнего места" или "закона края". Этот закон гласит, что при прочих равных условиях лучше запоминаются те объекты, которые предъявлены в начале и конце списка, текста.

Своеобразной компенсацией этого закона может быть расположение в середине текста наиболее интересных, эмо-

ционально окрашенных событий, фактов (3). Нам представляется также целесообразным членение связного текста для однократного прочтения на небольшие куски с включением в них подлежащего усвоению языкового материала при максимально возможной его повторяемости. Это в какой-то мере поможет ограничить действие "закона края".

Итак, рассмотрение нами возможностей чтения в овладении языковым материалом в 6 классе, когда он весь должен быть усвоен активно, в связи между чтением и устной речью выступает особенно наглядно и в весьма конкретных формах, позволяет сделать методический вывод о необходимости использования чтения особым образом построенных, больших по объему учебных текстов как одного из действенных средств в овладении языковым материалом с последующим выводом его в устную речь.

Литература

1. Вейсоурд Ю.Д., Климентенко А.Д. Требования к речевым умениям. - ИЯШ, 1972, № 3, с. 86.
2. Линкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958, с. 123.
3. Зимняя И.А. К вопросу о восприятии речи. Автореф. канд. дисс. М., 1961, с. 13.
4. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы. - ИЯШ, 1970, № 5.
5. Лапидус Б.А. К проблеме функциональной дифференциации языкового материала. - ИЯШ, вып. 8, М., 1974, с. 24.
6. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. - В сб.: "Вопросы порождения речи и обучения языку". М., 1967, с. 6.
7. Лурия А.Р. Физиологические основы памяти. Лекции. М., 1964, с. 9.
8. Невельский П.Б., Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Новые исследования мнемической деятельности и некоторые вопросы методики обучения иностранным языкам. - В сб.: "Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в школе". М., 1967, с. 148.
9. Репкина Г.В. Исследование оперативной памяти. Автореф. канд. дисс. М., 1968, с. 4, 14.
10. Смирнов А.А. Психология запоминания. М.-Л., 1948, с. 47.

11. Снопик Б.И. Исследование зависимости кратковременного запоминания от характера осуществляемого действия. Автореф. канд. дисс. М., 1972, с.18.

12. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. М., 1966, с. 32.

13. Шукин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972, с.103.

И.М.Радионова

ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО СИНТАКТИЧЕСКОГО НАВЫКА

(На материале немецкого сложноподчиненного предложения)

В статье рассматриваются некоторые вопросы создания комплекса грамматических упражнений, направленных на овладение порядком слов в немецком придаточном предложении.

Необходимость рассмотрения этого вопроса обусловлена тремя важными причинами. Во-первых, тем, что, как показывают наблюдения и данные констатирующего эксперимента, учащиеся 7-8 классов не владеют сложноподчиненным предложением в устной речи. Они просто избегают их употребления. Поэтому речь учащихся средней и даже старшей ступени обучения мало чем отличается от высказываний учащихся младших классов на те же или сходные темы. Наблюдается также резкое расхождение между способностью выразить свои мысли на родном языке в сложной форме с широким использованием сложноподчиненных предложений и невозможностью сделать это средствами иностранного языка в адекватной форме. Между тем, владея в родном языке сложными предложениями, учащиеся испытывают потребность в автоматизированных конструкциях немецкого языка "высшего порядка", чтобы выразить свои мысли так же, как они умеют это делать на родном языке.

Во-вторых, важность рассмотрения данного вопроса определяется трудностью овладения русскими учащимися сложноподчиненным предложением в силу строго фиксированного расположения слов в немецком придаточном предложении, не наблюдае-

ном в родном (русском) языке. В-третьих, неразработанность проблемы формирования синтаксического речевого навыка, в нем случае навыка владения сложноподчиненным предложением.

Впервые вопросы обучения сложноподчиненным предложениям немецкого языка в 7 классе были исследованы Г.Н.Классеном (2). Основное внимание автор уделит методике объяснения и закрепления грамматического материала в языковых упражнениях для осмысливания и узнавания сложноподчиненных предложений (подчеркивание и выписывание их, определение вида придаточного предложения, грамматический анализ сложноподчиненных предложений и др.), а также в упражнениях для воспроизведения (преобразование предложений, постановка недостающих слов вместо точек, перевод, упражнения для выбора нужного союза, составление сложноподчиненных предложений из заданных слов, постановка вопросов к придаточным предложениям). Вся концепция данного исследования основывается на идеях грамматико-переводного метода.

В исследовании Э.П.Висарницкой (6) изучались вопросы создания комплекса коммуникативных упражнений для овладения учащимися 7 классов грамматическим материалом со сложной ситуативной обусловленностью, в том числе и сложноподчиненными предложениями. Весь комплекс, разработанный автором, состоит из упражнений двух основных типов: условно коммуникативные и подлинно коммуникативные упражнения (беседа о текущих событиях, обсуждение прочитанного текста). Самый трудный аспект этой проблемы - формирование синтаксического речевого навыка на уровне сложноподчиненного предложения - в этой работе не рассматривается.

Под синтаксическим речевым навыком на уровне сложноподчиненного предложения понимается сложный навык автоматизированного выполнения ряда речевых грамматических операций, в именно: правильное синтаксическое оформление главного предложения, соблюдение рамочной конструкции придаточного предложения, т.е. навык дистантного расположения главных членов предложения в соответствии с требованиями рамки "схемы" предложения. Кроме этих автоматизированных компонентов в состав этого синтаксического навыка входит также эле-

мент осознанного выполнения следующих грамматических операций:

1. Выбор союза или союзного слова в зависимости от семантики глагола, содержания главного предложения и речевого замысла.

2. Операции по согласованию в лице и числе подлежащего со сказуемым, дистантно расположенных в распространенном придаточном предложении.

Основная трудность формирования синтаксического речевого навыка в иностранном языке связана прежде всего с преодолением интерференции родного языка. Поэтому очень важно выяснить степень расхождения словорасположения в сложноподчиненных предложениях в немецком и русском языках.

Не вдаваясь в подробную сравнительно-лингвистическую характеристику немецкого и русского придаточных предложений, отметим лишь, что синтаксический строй немецкого придаточного предложения отличается прежде всего наличием в нем особой формы выражения синтаксической связи — порядка слов (1, 7). Сравнивая порядок слов в немецком и русском придаточном предложении, лингвисты обращают внимание не то, что порядок слов в русском предложении определяется коммуникативной нагрузкой членов предложения, в то время как для немецкого придаточного предложения кроме того характерно строго фиксированное местоположение слов реализуемое в синтаксической рамке (3; 224). При линейном следовании слов во фразе говорящий должен удерживать в сознании в согласованной форме подлежащее (1-й компонент "рамки") до момента произнесения сказуемого (последнего компонента "рамки"), что представляет для русского учащегося особую трудность по причине необычности такого феномена в силу отсутствия его в речевом опыте и лингвистическом сознании. Таким образом, речь идет о формировании нового синтаксического навыка на уровне сложноподчиненного предложения, принципиально отличающегося от соответствующего синтаксического простого предложения и навыка в родном языке.

Поскольку речевой синтаксический навык в родном языке формируется в естественно речевой деятельности, а при

овладении школьниками иностранной речью в учебных условиях в учебно-речевой деятельности, особо важное значение приобретает определение типов и видов упражнений для формирования этого навыка.

Комплекс грамматических синтаксических упражнений, как показывают экспериментальные данные, должен строиться с учетом специфики самого синтаксического навыка, особенностей этапов его формирования, а также характера опор, используемых на каждом из этих этапов.

В соответствии с имеющейся в психологической и методической литературе теории создания навыка (2; 155), в частности теории поэтапного формирования речевого грамматического навыка (8), можно выделить следующие этапы формирования синтаксического навыка, в частности на уровне сложноподчиненного предложения: ознакомительно-подготовительный; стандартизирующий (ситуативный); варьирующий (ситуативный).

Основное содержание первого, ознакомительно-подготовительного этапа, с учетом специфики употребления сложноподчиненного предложения в речи, о которой говорилось выше, составляет:

1. Ознакомление учащихся со структурой немецкого сложноподчиненного предложения в сопоставлении с родным языком;

2. Первичное осознанное выполнение указанных выше языковых операций, входящих в состав синтаксического грамматического навыка (на основе правила).

При ознакомлении учащихся с немецким сложноподчиненным предложением важно добиться понимания ими особенностей структуры немецкого придаточного предложения в сопоставлении с русским.

Одним из важнейших факторов, способствующих более четкому и полному пониманию учащимися этих особенностей, является использование лингвистической схемной наглядности. Схемная наглядность способствует осмыслению, запечатлению в зрительной памяти и запоминанию обобщенной схемы основных компонентов структуры сложноподчиненного предложения и ее реализации в конкретных предложениях. Как показывают наши экспериментальные данные и данные, имеющиеся в методической

литературе (4), схемная наглядность весьма эффективна при усвоении сложного грамматического материала.

В нашем опыте были использованы следующие основные схемы (см. стр. 56а):

1-я схема наглядно представляет общее расположение главных элементов схемы придаточного предложения: союз , 1 место-подлежащее, последнее место – сказуемое (простое) и между этими двумя позициями все другие члены предложения – безотносительно к их количеству и расположению относительно друг друга.

Эта общая схема иллюстрируется конкретным сложноподчиненным предложением:

Der Lehrer sagte, daß wir morgen eine Kontrollarbeit schreiben.

2-я схема уточняет местоположение частей сложного сказуемого, выраженного глаголом в Präsens и Perfekt а также именного сказуемого, выраженного основными и модальными глаголами.

3-я схема показывает (стрелками) направление возможного перемещения подвижного элемента синтаксической схемы – сказуемого в связи с распространением придаточного предложения соответствующими второстепенными членами.

Непосредственно за предъявлением материала следует первичное выполнение грамматических операций. При этом схемы служат основой для ориентировки учащихся в построении сложноподчиненных предложений.

Грамматические операции с опорой на схему осуществляются при выполнении языковых упражнений, например, составление придаточных предложений из заданных слов по подстановочной таблице; конструирование сложноподчиненных предложений из заданных предикативных единиц с опорой на образец; конструирование придаточных предложений из заданных слов; трансформация прямой речи в косвенную ; трансформация двух простых предложений в одно сложноподчиненное.

Практика, наш эксперимент и данные некоторых исследований убедительно свидетельствуют о целесообразности включения в комплекс упражнений языковых упражнений (7). Кроме

языковых упражнений, на этом этапе выполняется ряд условно-речевых, направленных на употребление сложноподчиненных предложений в речи в упражнениях с определенной ситуативной обусловленностью с использованием картинной наглядности.

На стандартизирующем этапе начинается автоматизация речевого грамматического действия. Учитывая сложный характер речевого синтаксического навыка на уровне сложноподчиненного предложения, целесообразно вычленив и последовательно тренировать грамматические действия, входящие в него. К таким действиям относятся:

– постановка различных видов сказуемого (простого глагольного, сложного глагольного, именного составного) на последнее место;

– постановка подлежащего на первое место;

– согласование подлежащего и сказуемого;

– выбор союза или союзного слова по смыслу.

На этом этапе лингвистическая схемная наглядность играет несколько иную роль, чем на первом этапе: она служит факультативной опорой и одновременно средством для сравнения продуцируемой структуры с ее структурной схемой, т.е. средством контроля правильности выполнения учащимися грамматических операций, входящих в синтаксический речевой навык.

К упражнениям стандартизирующего этапа можно отнести следующие:

1. Синтаксически направленные условно-речевые упражнения, выполняемые на основе визуальной наглядности (например, серии картин с изображением игр детей в профессию). Задание может быть сформулировано таким образом: "Посмотрите на картинку, скажите, кем хотят стать ребята".

У ч и т е л ь: Was meint du, was will Peter werden?

У ч е н и к: Ich meine, daß er Arzt werden will, т.д.

2. Условно-речевые грамматически направленные вопросно-ответные упражнения по прочитанному тексту.

Задание. Прочти текст, скажи, что ты узнал из него.

У ч и т е л ь. Was weißt du jetzt? Was hast du aus dem Text erfahren?

У ч е н и к. Ich weiß jetzt, daß... Ich habe erfahren, daß ...

3. Условно-речевые упражнения по естественной и заданной ситуации.

в) например, *Stellt euch vor, Peter fühlte sich gestern schlecht. Warum fehlt Peter heute? Ist er krank? Was meinst du?*

Учитель: *Warum fehlt Peter? Ist er krank?*

Ученик: *Ich meine, daß Peter krank ist. Gestern fühlte er sich schlecht.*

б) трансформация прямой речи в косвенную.

Учитель. *Behalte, was dein Banknachbar gesagt hat und sage es dann.*

1 ученик. *Morgen arbeitet unsere Gruppe im Garten.*

2 ученик. *Mein Banknachbar hat gesagt, daß unsere Gruppe morgen im Garten arbeitet.*

4. Заучивание наизусть микродиалогов, содержащих сложноподчиненные предложения.

5. Составление микродиалогов по образцу и по заданной ситуации.

На варьирующем этапе осуществляется дальнейшее совершенствование речевых грамматических навыков. Кроме того, учащиеся обучаются общению на немецком языке с употреблением немецких сложноподчиненных предложений в соответствии с нормами немецкой монологической и диалогической речи. Упражнения, выполняемые на этом этапе, менее детерминированы. Сами ситуации более разнообразны как по содержанию, так и по оформлению. Предполагается более свободное варьирование основных типовых сложноподчиненных предложений, усвоенных учащимися, в зависимости от замысла говорящего и с учетом условий, в частности определенных экстралингвистических факторов речевой коммуникации.

Схема I

Главное предложение	Союз	Придаточное предложение		
		место подлежащего	Все другие члены	последнее место сказуемого
Der Lehrer sagte,	daß	wir	morgen eine Kontrollarbeit	schreiben
Рамка				

Схема II

Главное предложение	Союз	Придаточное предложение			
		место подлежащего	Все другие члены	последнее место сказуемого	
				неизмен. часть	измен. часть
Der Lehrer sagte,	daß	wir	morgen eine Kontrollarbeit...	schreiben	werden
			morgen eine Kontrollarbeit...	schreiben	sollen
			gestern die Kontrollarbeit gut...	geschrieben	haben
Рамка					

Схема III

Главное предложение		Союз, союзное слово	Придаточное предложение						
			место подлежащего	Все другие члены	последнее место сказуемого				
					неизмен. часть	измен. часть			
				Der Lehrer sagte,	daß	wir	morgen nach dem Unterricht eine Kontrollarbeit morgen um 8 eine Kontrollarbeit morgen die Kontrollarbeit gut morgen eine Kontrollarbeit...	schreiben	werden
Рамка									

(← →) Стрелками обозначены подвижные (съемные) части структуры
(↓)

Литература

1. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка М., 1973.
2. Классен Г.Н. Методика объяснения и закрепления сложноподчиненных предложений немецкого языка в 7 классе средней школы. Канд. дисс. Уфа, 1958.
3. Крушельницкая К.Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М., 1961.
4. Жалишовская Л.П. Управление процессом формирования речевых грамматических навыков. Автореф. канд. дисс., Воронеж, 1975.
5. Общая психология. Под ред. А.В.Петровского. М., 1970.
6. Писарницкая Э.П. Методика составления коммуникативных упражнений для усвоения грамматических структур со сложной ситуативной обусловленностью. Автореф. канд. дисс., Минск, 1970.
7. Цырлина Э.И., Гудкина А.А. О системе языковых упражнений при обучении грамматической стороне речи в 6 классе массовой школы. - В со.: "Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и вузе", Л., 1971.
8. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе. - ИИЯ, 1971, к. 6.

С.М.Скворцова

УСТНЫЕ ТРЕНИРОВОЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ-ТУРКМЕН ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ

Вопрос об организации этапа тренировки получил теоретическое основание в методической литературе последних лет (С.Ф.Шатилов, П.Б.Гурвич, Е.И.Пассов и др.), тем не менее он является в настоящее время одним из актуальных вопросов методики в плане его практической реализации.

Авторы ряда статей указывают на некоторые серьезные недостатки в организации тренировочных упражнений при обучении иностранным языкам в средней школе, в том числе национальной (туркменской). Центральное место в упражнениях все еще

занимают языковые, лексические грамматические упражнения. Упражнения в устной речи зачастую подменяются озвучиванием письменных языковых упражнений. Преобладающей формой тренировочных упражнений, обучающих структурному оформлению речи, является составление предложений по образцу вне-речевой ситуации и воспроизведение готовых предложений в большинстве случаев в письменной форме.

В результате немецкая речь учащихся-туркмен грамматически бедна, учащиеся допускают большое количество ошибок.

В данной статье сделана попытка на основе теоретических предпосылок организации этапа тренировки показать пути их практической реализации на начальном этапе обучения учащихся-туркмен грамматической стороне речи на материале оформления предложений с беспредложным дополнением в дательном падеже.

Целью обучения практической грамматике иностранного языка является формирование у учащихся прочных речевых грамматических навыков употребления изучаемого грамматического явления в речи. Формирование грамматического навыка является одним из главных условий овладения грамматически правильной иноязычной речью.

Навыки и умения на определенном этапе развиваются параллельно. Они представляют собой неразрывное единство двух сторон одного и того же процесса усвоения грамматического явления.

Как известно, становление грамматических речевых автоматизмов (навыков), происходит поэтапно. Одним из видов упражнений по формированию грамматического навыка являются тренировочные упражнения.

Разновидностью тренировочных упражнений являются упражнения, где "жестко" программируется определенная языковая форма и содержание высказывания обучающихся.

Навыку, в основе которого лежит динамический стереотип, в качестве "подвижной системы в равновесии" свойственны прочные связи, что находит свое выражение, с одной стороны, в стереотипном воспроизведении, с другой – тенденция постоянно менять установившиеся связи в ходе приспособления к изменяющимся условиям (7). Это означает, что для выработки на-

выка необходимо как многократное повторение неизменной грамматической формы, так и вариативное повторение — для последующего "вхождения" навыка в речевое умение.

Тренировочные упражнения должны, таким образом, обеспечить варьирование лексического наполнения и использования тренируемых структур в различных ситуациях. Более того, тренировочные упражнения должны по возможности имитировать процесс коммуникации, т.е. быть по крайней мере условно коммуникативными.

Большинство исследователей убедительно отстаивают мнение, что основные качества речевых навыков и умений следует развивать на основе мотивированных коммуникативных упражнений, в процессе выполнения которых внимание учащихся направлено на содержание высказывания, грамматика же "спущена" на уровень бессознательного контроля (5, 6, 7 и др.). При этом они считают грамматическое упражнение коммуникативным, если оно предусматривает операцию с грамматическим материалом, и ее выполнение вытекает из потребностей решения конкретной коммуникативной задачи в условиях, максимально приближенных к естественному речевому общению.

Поэтому в грамматических тренировочных упражнениях, моделирующих речевую деятельность носителей языка, речевые единицы должны наилучшим образом сочетаться, их появление должно быть мотивировано, ситуативно обусловлено и коммуникативно необходимо (3).

Поскольку не на всех этапах усвоения и не все грамматические явления можно тренировать в ситуативно мотивированных упражнениях, предлагаются условно коммуникативные упражнения. Они должны обладать всеми признаками реально коммуникативных, исключая признаки естественной мотивированности и информативности. Их учебно-условная мотивированность основана, в частности, на элементах театрализации и на воображаемом перенесении себя и других в разнообразные условия общения.

Таким образом, в основе построения грамматических тренировочных упражнений с коммуникативной направленностью лежит создание речевых ситуаций, имитирующих реальные акты общения. При этом необходимо построить модель речевого об-

чения с определенным заданным исходом — употреблением учащимися в высказывании тренируемого материала, многократно повторяющегося в последовательности, которая зависит от характера материала.

Среди тренировочных упражнений, основная масса которых должна носить условно коммуникативный характер, особое место занимают тренировочные языковые упражнения. Мы разделяем в этом точку зрения тех исследователей, которые допускают на определенном этапе, в определенном месте и в несооходимой дозе языковые упражнения с целью формирования контролирующего механизма и фиксации в памяти языковых элементов (7 и др.).

Чтобы определить характер коммуникативных упражнений, а также место языковых упражнений в процессе тренировки и количественное соотношение тех и других, необходимо выявить трудности данного грамматического материала для данного контингента учащихся.

Выявление трудностей осуществляется в методике их прогнозирования в результате сопоставительного анализа контактирующих языков (родного + русского + иностранного) с последующим корректированием при анализе ошибок в речи учащихся.

Рассмотрим трудности оформления предложений, содержащих дополнение в дательном падеже. С.Ф.Шатилов относит морфологическую форму дательного падежа единственного и множественного числа трех родов к наиболее трудным для усвоения русскими учащимися из-за отсутствия ассоциативных опор в родном языке для создания нового стереотипа (5).

Обучение же учащихся-туркмен данным учебно-речевым действиям по грамматическому оформлению предложений, содержащих беспредложный дательный объект, сопряжено с трудностями как на морфологическом уровне вследствие отсутствия в родном языке категории грамматического рода, так и на синтаксическом.

Дело в том, что в тюркских языках, к которым относится туркменский язык, основная типологическая закономерность синтаксического строя отражает основной принцип соотношения структурных элементов тюркского предложения, т.е. принцип конкретизации главного понятия второстепенным: определение

конкретизирует определяемое, дополнение – дополняемое, подлежащие – сказуемое. Такое соотношение членов предложения выступает в соответствующем порядке следования этих элементов предложения (1).

Поэтому прав Б.Ягмуров, относя рассматриваемое грамматическое явление к числу тех, усвоению которых на синтаксическом уровне активно противодействует "категорийное поведение слов родного языка" (9).

В туркменском языке особенностью глагола по отношению к другим классам слов является расположение его на последнем месте в предложении, т.е. дополнение в дательном падеже предшествует сказуемому.

В немецком языке категорийная взаимонастроенность дополнения и глагола-сказуемого выражается в структуре S PO₂

немецкий язык	туркменский аналог
---------------	--------------------

Ср. Ich helfe der Mutter Мен э есине комок берйарин

Следовательно, категорийное поведение глагола в туркменском языке активно противодействует формированию навыка постановки сказуемого в немецком предложении, а значит и постановку дополнения в дательном падеже.

В методических трудах по обучению иностранному языку в советской национальной школе, т.е. в условиях трилингвизма, уже найдено много ценных решений в использовании знаний и навыков учащихся в родном и русском языке для обогащения их индивидуально-речевого опыта в усвоении способов выражения мыслей и расширения для них количества опорных пунктов в процессе изучения иностранного языка.

В нашем случае можно ждать в основном интерференции со стороны туркменского языка при усвоении данного грамматического явления немецкого языка, потому что на начальном этапе обучения иностранному языку не может идти речи о равной степени владения родным (туркменским) и русским языком.

Это положение подтверждается многочисленными ошибками в речи учащихся-туркмен, связанных с неправильной препозитивной постановкой дополнения относительно глагола-сказуемого в немецком предложении.

Преодоление интерференции родного языка достигается фиксированием специального внимания учащихся на тех критических точках, где особенно отчетливо сказывается отличие в системах родного и иностранного языков. Из этого следует, что первой ступенью в формировании навыков пользования грамматическим материалом в речи должны явиться упражнения, направленные на осмысление, распознавание, выделение главных признаков изучаемого явления и на установление связи между его отдельными элементами. Эту задачу могут выполнить языковые упражнения, в частности на ознакомительно-подготовительном этапе.

Итак, тренировочные упражнения должны обеспечить многократную "встречу с учебным материалом", "прохождение его через слуховой, речедвигательный и зрительный анализаторы, обеспечивающие запечатление материала и удержание его в памяти в условиях активнотворческой деятельности" (3).

Грамматическое действие считается усвоенным, если учащийся способен в процессе речи переносить его на любые слова и комбинации слов, которые данным явлением охватываются. Способность переносить грамматическое действие на все новые слова и сочетания слов развивается сначала в рамках ограниченной группы слов ("ограниченный перенос"). Но, как показало исследование Р.К.Шуман, "чем большее количество лексики охватывается в упражнениях, тем лучше усваивается грамматическое явление", при этом затрата времени, необходимого для отработки структуры с максимальным количеством наполнения, постепенно уменьшается. В результате такой отработки учащийся учится делать перенос действия на лексику, которая в прошлом его речевом опыте этими действиями не охватывалась, чем постепенно облегчает такой перенос в рамках других явлений, и в результате приобретает общеграмматическое умение переносить в процессе речи изученные грамматические нормы на все новые слова и сочетания слов. Способность владеть структурой, используя для ее наполнения усвоенный словарный запас позволяет учащимся сосредотачивать основное внимание на содержании (8).

На основании указанного и при учете, что действующий

Оильный учебник охватывает упражнениями на склонение существительных в дательном падеже незначительное количество слов (склонение женского рода – на двух примерах, а мужского – среднего – на четырех), лексическое наполнение в наших упражнениях было расширено за счет всей изученной ранее лексики и частично новых слов. Основным критерием включения слова для тренировки грамматического явления был принцип коммуникативной ценности, который складывается из функциональной обеспеченности и содержательного потенциала слова (4). Следовательно, включение слова в список правомерно и целесообразно лишь в том случае, если в этом списке есть другие слова, позволяющие первому функционировать в качестве коммуникативно ценной единицы.

На этом основании в упражнения в дополнение к лексике, предлагаемой для усвоения тренируемой грамматической формы учебником (helfen, erzählen, der Vater, der Bruder, der Onkel, die Mutter, die Schwester, die Oma) были включены следующие слова: malen, geben, schreiben, schenken, schicken, antworten, bringen, zeigen, der Sohn, der Lehrer, der Freund, der Schüler, die Tante, die Lehrerin, die Freundin, die Schülerin, das Mädchen, das Kind.

Наполняемость структуры таким количеством лексики дает возможность образовать сочетание существительного в дательном падеже с глаголом 160 раз, из них существительные мужского и среднего рода – 90 раз, существительные женского рода – 70 раз.

Если принять во внимание высокую коммуникативную ценность местоимений в качестве объекта, которому адресовано действие (почти 100% использования), то приведенные цифровые показатели заметно увеличиваются (2).

¹ В туркменской национальной школе учащиеся 5 класса изучают немецкий язык по: Бим И.А., Григорьев В.И. Deutsch. Учебник немецкого языка для 5 класса, М., 1968.

Такая высокая сочетаемость дает возможность составить большое количество разнообразных тренировочных коммуникативных упражнений.

В свете изложенного остановимся на некоторых видах условноречевых грамматически направленных упражнений, применяемых на стандартизирующем и варьирующем этапах формирования речевых грамматических навыков. Это контекстно-ситуативные речевые упражнения, с помощью которых автоматизируется навык образования грамматических форм и структур в ограниченном контексте (6).

Речь идет об имитативных, подстановочных и упражнениях в грамматической трансформации.

В имитативных условно-коммуникативных упражнениях задача учащихся — запомнить и воспроизвести без какого-либо преобразования грамматическую форму или структуру, которая дана в реплике учителя требующего естественного согласия учащихся как единственно возможного. При этом нужно вывести учащихся из области механического повторения, вызвать у них активную мыслительную деятельность. Этой цели соответствуют упражнения с постановкой различных коммуникативных задач, не представляющих, однако, для данных учащихся серьезных мыслительных трудностей.

Характер и формулировка коммуникативных задач, обеспечивающих логическую соотнесенность реплик и придающих упражнению ситуативный характер, определяется тренируемой грамматической формой.

В методической литературе разработан целый ряд эффективных коммуникативных задач для стимулирования речи учащихся при выполнении речевых грамматических упражнений.

Аналогичные упражнения использовались нами при составлении тематически-обусловленных коммуникативных тренировочных упражнений, в которых логические задания полностью "привязаны" к устным темам, а в ситуациях отмечается высокий коэффициент использования рассматриваемого грамматического явления. К таким темам относятся следующие: помощь, подарки, встреча на улице, каникулы, досуг (8). Наши наблюдения показали, что этот перечень можно продол-

жить за счет добавления к нему тем: дружба, переписка, учеба.

Ситуации по этим темам дают возможность на основании вышеизложенных принципов составить следующие условнокоммуникативные упражнения для усвоения рассматриваемого грамматического явления на этапе его одноструктурной обработки.

1 тип: Имитативные упражнения. Например:

1. Я помогаю своей семье. А ты? Наверно, ты тоже помогаешь.

Скажи нам об этом.

L. Ich helfe dem Vater (dem Bruder, dem Opa, der Mutter, der Schwester, der Tante).

Sch.1. Ich helfe dem Vater (dem Bruder, dem Opa...) auch (immer, oft)

Предлагая реплики-стимулы, учитель должен быть осведомлен о семейных условиях учащегося, чтобы реплики детей соответствовали действительности.

2. У твоей подруги есть младший брат. Я думаю, что она заботится о брате. Если это так, то подтверди это.

L. Sie hilft dem Bruder gern (oft, viel, immer)

Sch.1. На, sie hilft ihm gern (oft, viel, immer)

L. Sie malt dem Bruder oft Bilder.

Sch.2. Ja, sie malt ihm oft Bilder и т.д.

При построении упражнений мы учитывали структурные взаимоотношения стимулирующей и реагирующей реплик внутри диалогического единства при их полной формальной соотнесенности. Синтаксическое построение реагирующей реплики (когда она является эмоциональным переспросом или повтором предыдущего высказывания, которым может быть и вопрос, и суждение, и побуждение) таково, что дополнение в ней должно быть представлено в его прономинализированной форме.

Реплики-стимулы должны быть тематически связаны между собой, что придает упражнению характер беседы.

II тип: Подстановочные условно коммуникативные упражнения.

Они предусматривают самостоятельное употребление учащимися тренируемого грамматического явления по аналогии (по образцу).

1. Завтра праздник. Все несут цветы. Послушай, кому я дарю цветы и скажи, кому даришь цветы ты ?

L. Ich bringe der Mutter Blumen. Und du?

Sch.1. Ich bringe der Oma Blumen.

Sch.2. Ich bringe der Tante Blumen.

Sch.3,4. Ich bringe der Schwester (der Lehrerin)
Blumen.

2. И вам скажу, кому я пишу письма, а вы скажите, кому вы пишете.

L. Ich schreibe dem Sohn Briefe. Und du?

Sch.1. Ich schreibe dem Bruder Briefe.

Sch.2. Ich schreibe dem Bruder

Sch.3. Ich schreibe der Freundin

На этой стадии возможно также тренировочное вопросно-ответное упражнение, построенное так, чтобы структура исходной реплики повторялась бы в ответной. Например: представь себе, что в класс пришел Цвайбикус. Он хочет написать о твоём классе заметку. Ответь на его вопросы.

L. Hilft jeder Pionier dem Vater (der Mutter, dem Bruder...). Antwortet jeder Pionier dem Lehrer (der Lehrerin) gut? Macht jeder Pionier dem Bruder (der Schwester, dem Freund...) Geschenke?

Дальнейшая коммуникативная тренировка грамматической структуры на этапе создания речевых грамматических навыков происходит путем ее переноса в многократно повторяющиеся ситуации. Грамматическое явление в них усваивается в предложениях, отражающих типичные ситуации употребления тренируемой грамматической формы.

При использовании этих упражнений многое зависит от того, насколько точно отобраны и продуманы предлагаемые обстоятельства. Чем конкретнее стимул, чем удачнее предлагаемый сюжетный ход имитирует реальную действительность, тем эффективнее упражнение.

Например:

- Du kommst zu deinem Freund (deiner Freundin) und siehst: er (sie) schreibt einen Brief. Was fragst du deinen Freund (deine Freundin)? Was antwortet er (sie)?
 - * Du siehst deinen Freund auf der Straße mit einem Palet. Was fragst du und was antwortet er?
 - Du siehst deinen Freund auf der Straße mit Blumen. Was fragst du deinen Freund und was antwortet er?
 - Du siehst deine Freundin auf der Post. Sie schreibt einen Brief. Was fragst du deine Freundin? Was antwortet sie?
 - Dein Freund sagt: Bitte, hilf mir! Was machst du?
 - Ich helfe ihm (meinem Freund).
- Er sagt: Gib mir bitte deine Farhen (deinen Bleistift)? Was machst du?
- Ich gebe ihm meine Farhen. ²

В результате такой тренировки, как показывает практика, вырабатывается навык в употреблении рассматриваемого грамматического явления, стимулируется речевая активность учащихся и обеспечивается произвольное и прочное запоминание обширного речевого материала.

² Все задания, сформулированные по-немецки, сопровождаются показом рисунков, делающих ситуацию очевидной.

1. Агазаде Н. К вопросу о типологии в языке. — "Учен. зап. Азербайджанского пединститута". Баку, 1968, № 2.

2. Пассов Е.И. Система речи и методика обучения иностранным языкам. — В сб.: "Теория и практика лингвистического описания разговорной речи". Горький, 1968.

3. Рогова Е.В. О методах и приемах обучения иностранным языкам. — ИЯШ, 1975, № 2.

4. Самуилова Н.И. Отбор материала для вводно-фонетических курсов и его специфика. — В со.: "Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе". М., 1971.

5. Шатилов С.Ф. Обобщение результатов опытного обучения устной речи на немецком языке в основном курсе 5 класса в школах Ленинграда. — В сб.: "Вопросы синтаксиса, стилистики и методики преподавания немецкого языка". Л., 1967.

6. Шатилов С.Ф. К вопросу о системе коммуникативных упражнений при обучении устной иноязычной речи. — В сб.: "Коммуникативные упражнения для обучения иностранным языкам в школе и вузе". Минск, 1967.

7. Шатилов С.Ф. Основные проблемы обучения грамматическому аспекту устной немецкой речи в восьмилетней школе. Автореф. докт. дисс. М., 1972.

8. Шуман Р.К. Эксперименты по автоматизации употребления некоторых синтаксических структур немецкого языка путем создания механизма взаимонастроенной категорийной принадлежности глаголов и существительных-дополнений. — В сб.: "Исследование в области коммуникативного обучения иностранным языкам". Владимир, 1971.

9. Ягмуров Б. К вопросу о психологическом основании обучения порядку слов немецкого языка. — В со.: "Исследование в области обучения иностранным языкам". Владимир, 1971.

ВНЕУРОЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 6-7 КЛАССОВ

Сложные практические задачи, стоящие перед общеобразовательной школой в обучении школьников иностранному языку, требуют изыскания дополнительных возможностей для увеличения иноязычной речевой практики учащихся.

Одной из таких возможностей является внеурочная работа (БР).

К сожалению, в настоящее время теоретические положения на которых должна базироваться внеурочная работа по иностранному языку, разработаны недостаточно.

В данной статье рассматриваются возможности использования внеурочной работы как средства совершенствования устной речи учащихся 6-7 классов.

Мы исходили из того, что внеурочную работу в вышеназванном плане следует рассматривать как совокупность специфических внеурочных упражнений, целью которых является совершенствование речи учащихся, которой они овладели на уроках иностранного языка.

Рассмотрим, что может составлять содержание понятия "совершенствование устной речи" учащихся 6-7 классов и какие возможности представляют для этого некоторые виды работы в этих классах.

Под совершенствованием устной речи в методической литературе понимается обогащение ее новыми языковыми средствами и улучшение на этой основе содержательной стороны речи, а также качественное улучшение владения речевыми навыками (фонетическими, грамматическими и лексическими) путем дальнейшей автоматизации речевого материала; кроме того, совершенствование речи предполагает повышение ее коммуникативной мотивированности, ситуативности, выразительности и эмоциональности (3).

Данная формулировка является общей, характеризующей совершенствование устной речи в условиях учебного процесса

в языковом вузе.

Несколько иначе реализуются эти требования в условиях внеурочной работы в школе (6-7 классы). В силу того обстоятельства, что внеурочная работа не позволяет проводить систематическую речевую практику, обогащение речи учащихся значительным количеством нового языкового материала едва ли целесообразно. Следовательно, совершенствование содержательной стороны устной речи может идти не столько за счет обогащения новым языковым материалом, сколько по линии более совершенного владения наличным.

Первым аспектом совершенствования устной речи является, таким образом, совершенствование ее содержательной стороны, которое при ограниченном объеме языкового материала проявляется в способности комбинировать знакомый речевой материал в более широких пределах и переносить его в различные речевые ситуации, а также в увеличении мотивированности, ситуативности, выразительности и эмоциональности речи.

Что касается второго аспекта понятия совершенствования — совершенствование "плана выражения", то, как указывалось выше, оно состоит в улучшении качества грамматических, лексических, фонетических навыков, что проявляется в увеличении скорости речевых операций и уменьшении количества языковых ошибок.

Третьим аспектом совершенствования речи в условиях среднего этапа общеобразовательной школы может быть повышение речевой активности обучаемых, инициативности речевого поведения, развитие способности учащихся к спонтанному высказыванию.

Неподготовленная речь, как известно, является более высоким уровнем владения речью, поэтому овладение ею, хотя бы в некоторых аспектах, можно считать совершенствованием речи.

В качестве понятия "совершенствование речи" в 6-7 классах нами выораны два признака неподготовленности, а именно: комбинационная и ситуативно-контекстуальная неподготовленность (1).

Из сказанного выше важным для внеурочной работы яв-

ляется способность к переносу речевого материала в новые речевые ситуации, использование его в новых, по сравнению с изученными, комбинациях.

При этом за исходный принимается объем и уровень усвоенности речевого материала учеников с поправкой на индивидуально речевой опыт, которым располагает учащийся в данный момент (2).

Не подлежит сомнению, что операции переноса совершаются тем легче, чем больше таких операций совершалось обучаемым в процессе усвоения речевых единиц.

Таким образом, для формирования перечисленных качеств речи учащихся возникает необходимость в создании в процессе обучения вне урока многочисленных и разнообразных речевых ситуаций, в которых речевая деятельность учащихся носила бы по возможности естественный характер, т.е. в первую очередь была бы коммуникативно мотивирована.

Способы создания учебных речевых ситуаций являются в настоящее время предметом внимания для методистов-теоретиков, а еще больше для преподавателей-практиков.

К сожалению, не уточнено еще окончательно и само понятие речевой и учебно-речевой ситуации.

Большинство методистов характеризуют речевую ситуацию как определенную совокупность речевых (лингвистических) и неречевых (экстралингвистических) компонентов. Следовательно, количество, разнообразие и характер "неречевых условий" речевых ситуаций существенны для характеристики и "обучающего потенциала" возможных упражнений, в частности внеурочных.

Поскольку задачей внеурочных упражнений является, как уже указывалось, формирование способности к переносу уже усвоенного в учебное время речевого материала в новые речевые ситуации, необходимо позаботиться об их создании во внеурочное время, в частности о многообразии неречевых условий, являющихся предметным фоном и стимулом целенаправленных речевых поступков.

Условия для речевого контакта могут возникать в учебном процессе сами по себе, естественно, как условия, в которых протекает контакт учителя и учащихся, и воссоздавать-

ся с помощью самых различных средств, включая воображение учащихся, опирающееся на их прежний жизненный и речевой опыт. С этой точки зрения речевые ситуации можно делить на естественные, или реальные, и воссозданные, или условные.

Отметим, однако, что решающее влияние на становление и развитие речи оказывают реальные, естественные ситуации, что подчеркивается многими методистами.

Реальные речевые ситуации возникают в учебном процессе и на уроках. ВР, однако, позволяет значительно расширить номенклатуру речевых ситуаций, в которых речь учащихся близка к естественно мотивированной. Для таких речевых ситуаций характерно то, что речь участников контакта информативна и естественно мотивирована. Учебные цели в данном случае как бы замаскированы, не выступают на первый план.

Рассмотрим теперь, какие возможности предоставляют в плане создания естественных и условных речевых ситуаций некоторые виды ВР. Основным ее видом, который представляет богатейшие возможности для создания естественных речевых ситуаций, является переписка с зарубежными школьниками, что и отмечено в ряде работ и подтверждается нашим опытом.

Высокий практический эффект во ВР обеспечивают также такие ситуации, которые предполагают привлечение обстоятельств, имеющих непосредственное отношение к личности самого обучаемого. Например, речевые ситуации, возникающие в ходе просмотра диафильма, созданного с помощью любительской кинокамеры, в котором обучаемый является одним из действующих лиц, являются ситуациями, очень близкими к естественным. Оказавшись объектом обсуждения, учащиеся, как правило, проявляют особую речевую активность. Речь для них в данном случае естественно мотивирована и информативна.

Известно, что условные речевые ситуации также могут воссоздаваться и на уроке. Однако по своему характеру они существенным образом отличаются от тех, которые могут быть созданы на внеурочных занятиях. На уроке обучаемый, совершая речевой поступок, стремится к разрешению поставленной перед ним учебной задачи, побуждаемый прежде всего учебными мотивами.

Во ВР внимание обучаемого направлено главным образом на осуществление акта речи в связи с игровой (воображаемой) речевой ситуацией и т.п., а не на выполнение учебной задачи. Поэтому речевая деятельность в условиях речевых ситуаций коммуникативно более мотивирована и имеет непосредственную личностную значимость для учащихся.

Количество условных и реальных речевых ситуаций, которое может быть воссоздано во ВР, очень велико, гораздо больше того, которое возможно на уроке, что значительно расширяет сферу общения на иностранном языке, увеличивает объем ситуативно обусловленной и естественно мотивированной речевой практики учащихся.

Лингвистические компоненты речевой ситуации ("речевые условия") мы будем понимать как совокупность усвоенного учащимися речевого материала и степень развития соответствующих навыков и умений, т.е. как индивидуально-речевой опыт учащихся.

Совершенствование индивидуально-речевого опыта требует, таким образом, неперенного его учета и включения в качестве обязательного компонента речевой ситуации. Только при этом условии речевая ситуация может олучить стимулом к возникновению сначала плана речевого действия, а затем и его реализации.

Понятие "совершенствование речи" предполагает способность комбинировать речевой материал по-новому в сравнении с комбинациями, имеющимися в индивидуально-речевом запасе. При этом новокомбинирование должно распространяться на языковые знаки как низких уровней (словосочетания и предложения), так и высоких (монологические высказывания, диалоги). Это значит, что в речи учащихся по мере ее совершенствования должны появляться новые сочетания слов внутри предложения, новые сочетания предложений между собой в монологической и диалогической речи.

Очевидно, что к новокомбинированию учащегося побуждает изменение речевой ситуации, ее неречевого и речевого компонентов. Неречевые компоненты речевой ситуации неизменно требуют определенного набора языковых средств для реализации речевого акта, т.е. в каждой новой ситуации учащийся

должен пользоваться соответствующими комбинациями языковых знаков, которые во многих случаях будут новыми в его иноязычно-речевом опыте, тем более, что лексикон учащихся в процессе внеурочной работы обогащается за счет небольшого количества новых слов и единиц более высокого порядка (формул вежливости и других речевых штампов).

Таким образом, совершенствование речи и в плане новокombинирования предполагает обязательное наличие в учебном процессе большого числа разнообразных речевых ситуаций.

Инициативность речи как один из аспектов ее совершенствования является также естественным следствием обучения в условиях, характеризующихся обилием и разнообразием реальных и условных речевых ситуаций, доминированием других, неучебных мотивов участия в иноязычном речевом общении.

Перенесение занятий на внеурочное время уже само по себе выдвигает на первый план мотивацию иноязычно-речевой деятельности, приближающуюся к естественной. Включение иностранного языка как средства общения в игры, подготовку спектакля, переписку и т.п. является сильным стимулом речевой активности.

Таким образом, для реализации задач, вытекающих из анализа понятия "совершенствование речи" необходимо большое количество разнообразных речевых ситуаций с переменными неречевыми и речевыми условиями.

Покажем теперь на конкретных примерах, какие возможности предоставляют некоторые виды внеурочной работы для создания реальных и условных ситуаций, в которых происходит совершенствование речи учащихся.

ИНСЦЕНИРОВКА

Реальные речевые ситуации возникают:

1. При ознакомлении учащихся с целью работы и содержанием пьесы.
2. При обсуждении содержания пьесы (в беседах по сюжету, при выявлении характеров действующих лиц, основных мыслей и т.п.).
3. При распределении ролей (оценке возможностей де-

тей играть ту или иную роль, распределении обязанностей по оформлению спектакля).

4. В процессе разучивания ролей.

Разыгрывание пьесы на сцене практически можно приравнять к реальной ситуации, так как процесс "сопереживания" с героем, перевоплощение в действующее лицо и перенесение себя в другую обстановку создают условия, близкие к реальной ситуации.

ПЕРЕПИСКА

Реальные речевые ситуации возникают:

1. При чтении полученного учащимся письма.
2. При сообщении учащимся о содержании полученного письма другим членам группы или по радио.
3. При сообщении учащимся о своем друге по переписке другим учащимся.
4. При написании ответа на полученное письмо.
5. В процессе обсуждения ответа с товарищами.
6. При написании заметки в стенгазету о своей переписке.
7. При организации и посещении тематической выставки писем (комментарий к письмам) и т.п.

ИГРЫ

Условные речевые ситуации могут быть воссозданы:

1. Как беседа с воображаемым иностранным корреспондентом (игра "Пресс-конференция").
2. В играх-путешествиях ("По городам ГДР", "По Ленинским местам", "По родному городу с иностранным гостем" и др.):
 - сообщение о предстоящем путешествии;
 - сообщение об отправлении и прибытии поезда ("самолета", "автобуса");
 - сообщение о достопримечательностях города (села);и др.

многие другие виды ВР также обладают большими возможностями в плане создания разнообразных и многочисленных речевых ситуаций.

Совершенствование содержательной стороны речи невозможно без совершенствования ее формальной стороны, так как решение более сложных мыслительно-речевых задач требует более высокой степени сформированности навыков: улучшения качества грамматических, лексических и произносительных навыков, увеличения степени их автоматизированности и гибкости.

Следовательно, среди внеурочных упражнений определенное место должны занять языковые и тренировочные упражнения, которые, однако, в силу специфики внеурочной работы могут и должны иметь особую форму и сочетаться с речевыми.

Теперь можно сформулировать некоторые основные характеристики внеурочных упражнений для совершенствования устной речи учащихся 6-7 классов:

1. Ситуативность: подавляющее большинство упражнений должно носить ситуативный характер; речь учащихся в них должна быть внутренне мотивированной и целенаправленной.

2. Информативность и содержательность, которые способствуют реализации как практических, так и общеобразовательных целей внеурочной работы.

3. Сочетание в одном упражнении по возможности двух учебных задач: совершенствование содержательной и формальной сторон речи, насколько это позволяют данный вид внеурочной работы и данная речевая ситуация.

Специфика внеурочной работы и возрастные особенности учащихся позволяют сформулировать и некоторые дополнительные требования к внеурочным упражнениям:

1. Занимательность формы упражнения, которая выступает как мотив к участию в иноязычном общении: игра, инсценировка, экскурсия, конкурс "маскируют" упражнения, делают употребление речевого материала естественно мотивированным.

2. Преодоление речевой деятельности над другими видами деятельности: подвижная игра в мяч может быть организована так, чтобы иноязычная речь учащихся составляла смысл и цель игры.

Совершенствование содержательной стороны речи проявля-

ется и в объеме высказывания: больший объем его свидетельствует о том, что учащийся в состоянии мобилизовать большее количество иноязычного материала в соответствии с речевой ситуацией и по мере необходимости скомбинировать его нужным образом. В нашем опытном обучении замечено, что характер ситуации — реальный или условный — оказывает влияние на объем высказывания: например, реальное письмо в ГДР значительно больше, чем высказывание по тому же поводу в условной ситуации (рассказ воображаемому гостю).

Увеличение объема высказывания, сделанного под влиянием того или иного стимула, свидетельствует также о возросшей инициативности речи: чем больше ученик сказал, тем соответственно чаще он говорит что-либо по собственному почину, т.е. проявляет речевую инициативность.

Вот почему в экспериментальной проверке эффективности видов внеурочной работы количественным критерием выбран объем высказывания за единицу времени.

Как показала опытная внеурочная работа в школах Полтавы и Полтавской области, в том числе массовая, внеурочные упражнения, удовлетворяющие сформулированным требованиям, в значительной степени выполняют свое назначение: обеспечивают способность школьников переносить материал в различные речевые ситуации, увеличивают объем высказывания, делают речь детей более инициативной.

Литература

1. Гурвич П.Б., Шлямберг Р.З. Проблема дефиниции неподготовленной речи и некоторые методические выводы, связанные с ней. — ИИШ, 1968, № 6.

2. Шатилов С.Ф. О роли индивидуально-речевого опыта учащихся в овладении устной иноязычной речью. — "Теория и практика лингвистического описания разговорной речи". Тезисы докладов. Горький, 1968.

3. Шатилов С.Ф., Шевиков В.Н., Склизов Ю.А. Некоторые проблемы совершенствования устной иностранной речи на продвинутом этапе в языковом вузе. — В сб.: "Совершенствование устной иноязычной речи на продвинутом этапе обучения в вузе и школе". Л., 1974.

АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ИСПАНСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ

известно, что "грамматическое оформление речи осуществляется интуитивно, на основе речевых автоматизмов"¹. Насколько эти автоматизмы совершенны, можно судить по тому, как они функционируют в усложненных условиях. Педагогическая практика студентов в школе является поэтому "пробным камнем" прочности их речевых навыков и умений. Именно здесь, в условиях урока, когда внимание студента сосредоточено не на форме высказывания, а, главным образом, на его содержании, а также на решении методических задач, — проверяется прочность речевых навыков, в частности грамматических.

Вот почему для преподавателей иностранного языка, работающих на I курсе, где формируются лексические и грамматические навыки студентов, большой интерес представляет педагогическая практика в школе.

В данной статье сделана попытка описать и классифицировать типичные грамматические ошибки в устной речи студентов-практикантов и выявить причины их появления, с тем чтобы сделать выводы и реализовать их в практике преподавания грамматики на первом курсе.

Начиная с 1970 г., в течение ряда лет проводились наблюдения над группами студентов IY—V курсов ЛПИ им. А.И.Герцена, проходивших педагогическую практику как в общеобразовательных школах, так и в специальной школе с преподаванием ряда предметов на испанском языке.

Фиксировались все грамматические ошибки практикантов в устной речи. В результате обследования выяснилось, что 95% всех ошибок приходится на практическую грамматику, изучаемую на I курсе.

Все типичные грамматические ошибки студентов можно разделить на две группы: 1) ошибки в формообразовании; 2) ошибки в функционировании грамматических явлений.

Следует отметить, что большинство грамматических ошибок возникает в результате интерференции — как межязыковой

(влияние родного языка), так и внутриязыковой.

Рассмотрим эти ошибки.

Первую группу ошибок можно разделить на две подгруппы:

1) ошибки, возникающие в результате интерференции со стороны родного языка; 2) неправильное формообразование в тех случаях, когда грамматические формы подлежат заучиванию лексически, т.е. не могут быть образованы по аналогии.

1. Интерферирующее влияние русского языка сказывается прежде всего в определении рода имен существительных:

а) интернационального происхождения:

el *minuta*, el *territorio*, el *tema*, el *partido*

Под влиянием родного языка студенты ошибочно относят эти слова к женскому роду, употребляя их с артиклем женского рода и окончанием "а": la *minuta*, la *tema*;

б) испанских существительных мужского рода, которым в русском языке соответствуют существительные женского рода:

el *pez* (рыба), el *pie* (нога), el *papelito* (бумажка) и т.д. К этой же подгруппе следует отнести ошибки в согласовании прилагательных с существительными, где также сказывается интерферирующее влияние русского языка при определении рода имен существительных: "nuestro" *clase* (наш класс), "nuestro" *ciudad* (наш город), "muchos" *flores* (много цветов) и др.

При этом интерференция возникает в тех случаях, когда показатели категории рода существительных нечеткие.

Как известно, тема "Возвратные глаголы" является одной из трудных в испанской грамматике. Трудность состоит в том, что русскому возвратному местоимению -ся в испанском языке соответствуют формы, изменяющиеся по лицам и числам:

me, te, se, nos, os, se. Однако это явление характерно для всех европейских языков. Спецификой испанского языка является различное употребление возвратных местоимений с личными формами глагола - препозиция, раздельное написание: me *lavo*, te *lavas*, se *lava* и т.д. и неизменяемыми глагольными формами *Infinitivo*, *Gerundio*, а также с формами *Imperativo* постпозиция, слитное написание: *lavarse*, *lávate*, *lávese*, *lavándose*.

Под влиянием русского языка студенты допускают ошибки в личных формах возвратных глаголов, однако наибольшую трудность представляют неличные формы глагола и особенно сочетание модальных глаголов с инфинитивом: *debes acostarte, puedes sentarte, puedes contestar sin levantarte*.

В испанском языке имеется большое количество индивидуальных и отклоняющихся глаголов, которые во всех временах имеют неправильные формы, подлежащие заучиванию наизусть. Этим и объясняются ошибки, допускаемые студентами в образовании различных временных форм глагола: *Presente* индивидуальных и отклоняющихся глаголов, *Preteriti indefinido* (прошедшее простое) индивидуальных и отклоняющихся глаголов, *Futuro simple* индивидуальных глаголов, причастие прошедшего времени.

Вторая группа представляет собой ошибки в функционировании грамматических явлений.

Ведущее место по частоте употребления в речи учителя (практиканта) занимают формы *Imperativo*, так как учитель постоянно отдает различного рода приказания одному ученику или всему классу. Поэтому вполне закономерно, что максимальное количество ошибок падает именно на *Imperativo*. Лексически это наиболее употребительные глаголы, обозначающие действие: *repetir, leer, escribir, traducir, decir, contestar, evocar, ir, abrir, cerrar, mirar, poner, tomar* и др., при помощи которых учитель отдает свои приказы-команды.

Ошибка состоит в том, что вместо формы 2 л.ед. и мн. числа *repite, repetid, traduce, traducid* и т.д. студенты употребляют вежливую форму 3 л.ед. и мн. числа: *repita, traduzca, lea* и т.д., т.е. ту форму, которую они постоянно, изо дня в день, слышали на занятиях в институте в течение четырех лет обучения. В итоге в подсознании студентов форма 3 л. прочно закрепилась как результат многократных субсенсорных раздражителей, не отмечаемых сознанием в момент восприятия. И в критической ситуации, т.е. на уроке, подсознание подсказывает студентам эту хорошо усвоенную в процессе аудирования форму. Здесь мы имеем до-

ло с внутриязыковой интерференцией.

Помимо этого, вся устная тренировка форм Imperativo, которая проводится на I курсе на занятиях разговорной практики по таким темам, как "В продовольственном магазине", "В универмаге", "На почте", касается только формы 3 л. в соответствии с естественной ситуацией, когда разговаривают незнакомые люди. Таким образом, студенты приобретают прочные речевые навыки образования и употребления форм 3 л.

Imperativo, которые и интерферируют с формами 2 л. (ед. и мн.ч.) в речи студентов-практикантов.

Очевидно, следует отводить на изучение этой труднейшей в испанской грамматике темы значительно больше времени, чем это делалось до сих пор. Для того чтобы навык, выработанный на I курсе, обладал достаточным запасом прочности, необходимо на старших курсах периодически повторять эту тему, а на IV курсе, перед практикой создать студентам условия для обильной устной тренировки форм Imperativo. Это легко сделать на занятиях по разговорной практике, где можно провести условно-речевые упражнения в объеме, достаточном для того, чтобы выработанный в процессе тренировки навык мог функционировать в трудных условиях урока.

Такого же происхождения и многочисленные ошибки на употребление притяжательных местоимений: обращаясь к классу, студенты употребляют местоимение 3 л. *su*, *sus* вместо местоимений 2 л. *tuyo*, *tuos*, что также является результатом внутриязыковой интерференции.

Многочисленными являются ошибки на употребление артикля. В связи с тем, что эта тема углубленно изучается на старших курсах, ограничимся случаями, известными из программы I курса: а) наиболее частотной ошибкой является употребление определенного артикля после безличной формы "hay" (имеется); б) в простейших случаях опущения артикля — при обращении, а также с глаголом "ser" при обозначении профессии студенты употребляют определенный артикль.

Из приведенного выше анализа типичных грамматических ошибок следует сделать вывод о том, что у студентов очень

слабо развиты как речевые, так и языковые грамматические навыки. Это положение объясняется, во-первых, тем обстоятельством, что программа 1 курса по грамматике перегружена материалом, так как преподавание испанского языка начинается "с нуля", т.е. в самом вузе. Во-вторых, все ныне действующие учебники испанского языка для 1 курса (2, 3, 4, 5) построены таким образом, что в них нет упражнений для выработки навыков автоматизированного владения грамматическими структурами. Грамматический материал дается по следующей схеме: 1) ознакомление с новым грамматическим явлением - перевод образцов на русский язык; 2) языковые упражнения на образование грамматических форм; 3) перевод с русского языка на испанский.

Единственным пособием, направленным на выработку грамматических навыков, является сборник И.И.Петровой и А.Д.Щербаковой - автоматизация грамматических конструкций испанского языка (3). Однако несмотря на то, что это пособие дает богатый материал для выработки языковых грамматических навыков, в нем отсутствуют речевые упражнения, и, таким образом, оно не может решать проблемы создания речевых грамматических навыков. Как отмечает С.Ф.Жапилов, "нельзя развивать основные качества речевого навыка - спонтанность и ситуативность, автоматизированность и коммуникативную мотивированность - на основе дискурсивных, аналитических, неситуативных и некоммуникативных упражнений. Задача состоит в том, чтобы самому процессу овладения навыками, т.е. тренировке и автоматизации речевого, в том числе и грамматического, материала придать речевой, коммуникативный характер" (1).

Проблеме использования коммуникативных (ситуативных) упражнений в современной методике посвящено много работ. К сожалению, это прогрессивное направление никак не коснулось испанистики.

1. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в 8-летней школе. - ИЯВШ, 1971, № 6.
2. Новикова В.И., Огорокова, А.В., Чураков Б.Н. Учебник испанского языка, М., 1971.
3. Ногейра Х. и др. Учебник испанского языка. М., 1972.
4. Белинопольская Н.А., Родригес-Данилевская Е.И. Учебник испанского языка, М., 1968.
5. Медидо Л., Пиларес П. Curso de espanol. М., 1975.
6. Петрова С.И., А.Д.Щербакова. Автоматизация грамматических конструкций испанского языка. М., 1974.

Н.В.Добрякова, М.К.Колкова

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Главной целью преподавания иностранных языков на подготовительном отделении является создание основ практического владения иностранным языком в объеме программы средней школы и требований, предъявляемых к навыкам и умениям поступающих на факультет иностранных языков педвуза (12). Под практическим владением иностранным языком понимается "приобретение прочных знаний и разносторонних речевых навыков и умений, а также навыков самостоятельной работы над языком и пособиями по иностранному языку, позволяющих наиболее успешное специализированное доучивание" (7). Сформулированная цель обучения иностранному языку на подготовительном отделении, которая должна быть достигнута за сравнительно короткий срок (7 месяцев) и подготовить слушателей, имеющих перерыв в учебе от 2 до 10 лет, по программе средней школы, чтобы они смогли успешно заниматься на факультете иностранных языков, требует всемерной интенсификации процесса обучения, т.е. активизации их учебной

деятельности и, соответственно, умелого руководства со стороны преподавателя.

Активизация учебной деятельности достигается целым комплексом мер. Среди них основными следует считать следующие: отбор языкового материала (из курса средней школы и дополнительного материала, необходимого для дальнейшего обучения слушателей на факультете иностранных языков), его организация и введение в учебную речевую деятельность; выбор соответствующих упражнений и приемов работы, обеспечивающих достаточно гармоничное развитие всех видов речевой деятельности при ведущей роли устно-речевой деятельности.

Вопросам реализации этих факторов в условиях подготовительного отделения и посвящена данная статья.

Прежде всего необходимо указать на некоторые объективные и субъективные условия, способствующие повышению активности учебной деятельности слушателей подготовительного отделения. К первым относится интенсивность курса обучения: около 300 часов за 7 месяцев (т.е. по 12 часов в неделю). К субъективным факторам можно отнести внутреннюю мотивацию изучения иностранного языка - желание поступить на факультет иностранных языков (6).

Проблема отбора языкового материала на подготовительном отделении имеет свои особенности, которые заключаются в том, что языковой материал для подготовительного отделения должен включать кроме обязательного школьного минимума также дополнительный материал, который им необходим для дальнейшей успешной работы на 1 курсе языкового вуза.

Организация языкового материала осуществляется на основе тематико-структурного принципа с учетом комплексности преподавания аспектов (9) и профессиональной направленности обучения. Сущность тематико-структурного принципа состоит в том, что наиболее употребительными речевыми образцами слушатели овладевают на ограниченном и тематически связанном лексическом материале. Тематическая организация лексики имеет свое психологическое обоснование. Во-первых, вновь вводимая тематически связанная лексика лучше запоминается в силу особенностей формирования и функционирования ассоциативных лексических связей (2, 62), а ранее усвоенная

лексика школьного курса быстрее восстанавливается в памяти слушателей. Во-вторых, тематическая организация материала позволяет комплексно изучать соответствующий фонетический и грамматический материал на базе отобранной лексики путем органического сочетания всех аспектов языка в учебной речи слушателей и на этой основе формировать у слушателей автоматизированные устно-речевые навыки. Как известно, естественная речь политематична, она предполагает комбинирование и взаимопроникновение разных тем. В учебных целях тематическая организация материала оправдана тем, что она предоставляет слушателям сюжет высказывания, сужая одновременно круг возникающих ассоциативных связей и постепенно, по мере овладения темами (и фрагментами тем) ведет к естественной политематичности.

При отборе конкретных тем для подготовительного отделения мы руководствовались, с одной стороны, тематикой программы для средней школы и профессиональной направленностью обучения - с другой (6).

Профессиональная направленность, т.е. то, что слушатели уже выбрали для себя профессию учителя иностранного языка, лишала актуальности тему "Выбор профессии", а такие темы, как "Учеба", "Великобритания", "Лондон", "Английский писатель", приобретали особое значение. Кроме того, в программу подготовительного отделения был включен ряд тем, не изучавшихся слушателями ранее: "Освоение космоса", "Ленинский комсомол" и др.

В результате тщательного отбора и проверки на практике в программу преподавания английской группы подготовительного отделения вошли 14 тем, из них 5 относятся к бытовой и 9 - к общественно-политической тематике. Ниже приводится список тем в порядке их изучения: I семестр: "Времена года", "Внешность", "Семья", "Квартира", "Еда"; II семестр: "Учеба", "В.И. Ленин", "Ленинский Комсомол", "Советский Союз", "Москва", "Великобритания", "Лондон", "Английский писатель", "Освоение космоса".

Многие темы включают в себя одну или несколько подтем. Так, при изучении темы "Учеба" слушатели должны уметь рассказывать о своей учебе в школе, на подготовительном отде-

лении, обсуждать проблемы образования в СССР и в Великобритании. Тема "Москва" включает в себя подтему "Мой родной город" и т.д.

Успех работы по теме во многом определяется отбором словарного минимума для каждой из них. Вокабуляр бытовой темы 1 семестра включает в среднем 80 лексических единиц (слов и словосочетаний) в зависимости от характера темы. Это прежде всего минимум слов и выражений, без которых невозможен разговор по соответствующей теме: слова, называющие предметы и понятия, действия и признаки, семантически связанные с темой. В отличие от школьной программы (13, 116) в каждую тему включаются также слова и выражения, способствующие свободному и непринужденному общению в диалогической форме, например: вводные слова, междометия, вставки, яркие сравнения, типичные разговорные словосочетания и т.д., а также слова и выражения, вводящие монологические высказывания, такие как: *My point is that..., what I mean to say is..., It is common knowledge that..., I'll start by saying that...*

Таким образом, активный вокабуляр по теме складывается из тематических слов и выражений, а также атематической лексики. Большая часть этого вокабуляра подвергается немедленной целенаправленной активизации. К этому слою примыкает "резервный слой" лексики, который вначале усваивается пассивно, а в дальнейшем и активно. Это слова, значения которых можно определить по словообразовательным элементам, выражения классного обихода, используемые преподавателем, а также слова и выражения из текстов для домашнего чтения.

Отобранный языковой материал был организован следующим образом: все тексты и упражнения подбирались и составлялись с учетом межтемного переноса. Основной текст по теме предназначался в качестве канвы для самостоятельного высказывания. Кроме основного текста, использовались тексты для перевода с английского языка на русский, а также тексты для чтения и последующего обсуждения. Так, по теме "В.И. Ленин" основной текст "Детские и школьные годы В.И. Ленина" согласуется с темами "Семья" и "Учеба". Текст для перевода

"Кремлевский мечтатель", взятый из произведения Г.Уэллса "Россия во мгле", имеет мотивы темы "Внешность". Дополнительный текст "Ленин в Лондоне" согласуется с темой "Лондон". В то же время по теме "Великобритания" слушателям предлагается текст "Великобритания глазами В.И.Ленина". После прохождения комплекса тем целесообразно проведение конференций, которые дают возможность вернуться к несколькими пройденным темам в новом плане высказывания. Так, конференция после изучения темы "Лондон" позволяет повторить темы "Семья", "Квартира", "Учеба", "Еда", "Времена года". Мотивы темы "Времена года" и "Еда" повторяются в 4-х темах, "Внешность" и "Москва" – в 5, "Ленинский Комсомол", "Английский писатель" и "Космос" – в 6, "Советский Союз", "Великобритания" и "Лондон" – в 7, "Семья" – в 9 и "Учеба" – в 10 темах.

Подобная организация языкового материала обеспечивает высокую повторяемость лексики в меняющихся ситуациях общения и контекстах, что дает большой эффект ее запоминания и готовности к употреблению.

Однако для того, чтобы состоялся акт коммуникации, требуется правильное грамматическое оформление лексики, и поэтому тематический отбор лексики происходил параллельно с отбором грамматических структур. К каждой теме подбирались грамматические структуры из курса средней школы и новые структуры, наиболее характерные для той или иной темы с точки зрения частотности употребления и семантической ценности для выбранной темы, а также с учетом возможности межтемного переноса. В таблице I приводятся возможные сочетания некоторых грамматических структур с лексическими темами на примере двух тем "Времена года" и "Внешность":

Лексическая тема	Грамматическая тема	Грамматическая структура
Seasons	The Verb "To be" The Pronoun "It"	It is cold It is drizzling It freezes
Appearance	The Degrees of Comparison The Imperative Mood.	She is taller than he. He is the tallest of us. Her eyes are as blue as the sky. Ann is not so strong as Tom. Raise your left hand! Put down your hand, please.

Каждая грамматическая структура повторяется на лексическом материале разных тем в новых условиях, в других контекстах, т.е. грамматический материал, также как и лексический, должен проникать в различные темы (4; 11).

Так, например, степени сравнения прилагательных слушатели изучают сначала в рамках темы "Внешность". Они усваивают следующие грамматические структуры:

1. Mary's voice is as soft as music.
2. Bob is not so strong as Tom.
3. Ann's face is paler than Nick's.
4. He is the tallest of our students.

Затем эти структуры наполняются лексикой, усвоенной по теме "Времена года": the days in autumn are not so long as those in summer.

При изучении новых лексических тем слушатели используют знакомую грамматическую структуру. Вот фрагменты из

упражнений на степени сравнения прилагательных по другим темам:

1. "Учеба" Tom's spelling is worse than Ann's
answers
marks

2. "Великобритания" Answer these questions:
What is the highest mountain in Great Britain?
What is the longest river in England?

3. "Москва" Compare a big city and a small town using
"not so... as" and "as... as":

1. The buildings in a big city and a small town
(high)

2. The schools in a big city and a small town (numerous)

Одним из важных средств повышения активности слушателей является управление учебной деятельностью через упражнения. Комплекс упражнений должен отвечать определенным требованиям: психологическим закономерностям как процесса усвоения, так и управления им. Весь комплекс упражнений должен учитывать: 1) цели обучения (12); 2) исходный уровень знаний слушателей и степень развитости их речевых умений и навыков, а также индивидуальные особенности слушателей, что в дальнейшем используется для осуществления дифференцированного обучения путем подбора специфических способов и форм работы.

Комплекс упражнений, используемый на подготовительном отделении, включает языковые, условно-речевые и речевые упражнения. Целесообразность включения языковых упражнений объясняется прежде всего тем, что, как показывает практика, у большинства слушателей полностью или частично отсутствуют грамматические и лексические знания, а также не сформированы или сформированы не в достаточной степени лексические и грамматические речевые и языковые навыки и умения, необходимые для усвоения курса обучения, установленного программой подготовительного отделения. Вследствии этого в ходе выполнения условно-речевых и речевых упражнений на стандартизирующем и вариативном этапах формирования речевого навыка появляются

ошибки, которые обычно наблюдаются на начальной стадии формирования речевых навыков. Постоянный контроль за ходом формирования речевых навыков и умений, который позволяет осуществлять гибкую тренировку языкового материала, подлежащего усвоению, коррекцию формируемых навыков и умений и постепенный вывод усвоенного, изолированно отработанного материала в речь — является еще одним из важных средств интенсификации процесса обучения. Для осуществления коррекции формируемых навыков и умений используются в частности языковые упражнения. Они включают:

1) в целях выяснения характера трудностей для данного контингента — где слушатели предыдущих наборов обычно допускали ошибки;

2) как реакция на уже появившиеся ошибки, когда они еще не оказали отрицательного влияния на процесс формирования речевых навыков и умений;

3) для осуществления коррекции на основе анализа допускаемых слушателями типичных ошибок.

Языковые упражнения также оказывают большую помощь в осознании какого-либо явления, что, в свою очередь (как известно из психологии), обеспечивает более прочное его запоминание, а следовательно, и правильное употребление в речи (11). По мнению В.А.Артемова, взаимопроникновение языкового правила и речевого действия является необходимым условием становления речи как дифференцированного целого, интегрированного расчлененностью по правилам фонетики, лексики, грамматики и стиля того или иного языка, без чего она бывает "грязным" целым, так как "в ней ничего не будет отработано, ни произношение фраз и слов, ни синтаксические конструкции" (1; 132). Как считает С.Ф.Шатилов, "языковые упражнения" развивают у учащихся языковые умения и навыки словоизменения, формообразования, конструирования и пр., владение которыми положительно сказывается на характере речевых умений и навыков" (8; 5). Необходимо также иметь в виду, что слушатели подготовительного отделения (ПО) — будущие лингвисты-учителя, для которых осознанное отношение к фактам языка является компонентом профессиональной подготовки.

Упражнения должны строиться таким образом, чтобы элементы сознательной работы мысли и автоматичность действия не противоречили бы друг другу, а составляли единство. Подтверждение этому мы находим у В.В.Беляева, который писал: "При обучении иностранному языку необходимо добиваться автоматизации тех или иных языковых или речевых моделей, но эту автоматизацию надо осуществлять не вне и не до иноязычно-речевой деятельности, а в условиях этой деятельности" (3; 14). Таким образом, выполнение языковых упражнений должно проводиться параллельно выполняемым условно-речевым упражнениям, и внутри них. Именно последние являются речеподготовительными упражнениями, которые подводит слушателей непосредственно к речевым упражнениям.

Остановимся теперь вкратце на характеристике условно-речевых и речевых упражнений, используемых на подготовительном отделении (ПО). Условно-речевые упражнения направлены на активизацию нового языкового материала в окружении уже усвоенного, когда приобретенные слушателями речевые навыки и умения уже функционируют в речи. Хотя их основной целью является усвоение языкового материала и его автоматизация, по характеру выполнения они приближаются к речевым упражнениям, так как задачей говорящего является заполнение ситуации собственным содержанием. В этом основное отличие условно-речевых упражнений от языковых. Но это еще и не речевые упражнения в полном смысле этого слова. Главная цель речевых упражнений — научить излагать собственные мысли. При выполнении речевых упражнений слушатели должны думать не о языковой форме, а о смысловом содержании высказывания.

На разных этапах обучения речевые упражнения будут иметь различный характер. Естественно, что на начальном этапе, когда слушатели располагают ограниченным языковым материалом и их речевые навыки и умения не развиты, речевые упражнения крайне просты, даже примитивны. В основном это условно-речевые упражнения. Нельзя согласиться с мнением, что поскольку эти упражнения некоммуникативны, их следует избегать, а к выполнению речевых упражнений необходимо приступать, когда у слушателей накопится достаточный объем знаний по иностранному языку, и их можно будет строить как под-

линно речевые. Приступать к выполнению условно-речевых упражнений следует с первых же занятий на ПО, но им следует отводить скромное место, потому что возможности слушателей самостоятельно высказаться на иностранном языке еще ограничены. По мере увеличения объема языкового материала и развития правильных произносительных, лексических и грамматических навыков количество, разнообразие и сложность речевых упражнений должны возрастать.

В работе над каждой темой можно условно выделить 3 этапа усвоения материала, начиная с момента восприятия и до того периода, когда материал хорошо усвоен и слушатель может использовать его в собственном высказывании. Эти этапы в целом соответствуют этапам становления речевого навыка (10). Необходимо подчеркнуть, что на каждом этапе выполняются все виды упражнений: и языковые, и условно-речевые и речевые, но соотношение их на каждом этапе будет различным.

Литература

1. Артемов В.А. Психология обучения иностр.яз.. М., 1969, стр. 132.

2. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностр. яз. М., 1962, стр. 62.

3. Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностр. яз.. Психология в обучении иностр.яз. М., 1967.

4. Гурвич П.Б., Кудряшов Ю.А. Грамматическое умение, обуславливающие говорение на ин.яз., и основные линии их развития в сб. "Вопросы методики преподавания ин. яз.", Тула, 1967.

5. Добрякова Н.Б. Основные особенности условий обучения ин.яз. на подготовительном отделении". -В сб.: "Совершенствование устной иностранной речи на продвинутом этапе обучения в вузе и школе". Л., 1974.

6. Добрякова Н.Б. профессиональная направленность обучения чтению на подготовительном отделении. -В сб.: "Профессионально-педагогическая направленность обучения ин. яз. в вузе". Горький, 1974.

7. Москальская О.И. Понятие о практическом овладении ин. яз. в средней школе, -ИЯШ, 1971, № 1.

8. Шатилов С.Ф. К вопросу о системе коммуникативных упражнений при обучении устной иноязычной речи. - В сб.: "Коммуникативные упражнения для обучения иноязычной речи в школе и вузе". Минск, 1967.

9. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на ин.яз. - В сб.: "Обучение лексическому аспекту устной речи на ин.яз. в школе и вузе". Л., 1972.

10. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иноязычной речи в 8-летней школе, - ИЯШ, 1971, № 6.

11. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грам. аспекту устной речи на ин. яз. в средней школе и вузе". Л., 1971.

12. "Программа и основные методические положения обучения ин.яз. на подготовительном отделении факультета иностр. яз. в ЛГПИ им. А.И.Герцена".

13. "Сущая методика обучения ин.яз. в средней школе" под редакцией А.А. Миролжова, М., 1967.

Ш.Атаев

НЕКОТОРЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОЙ СПЕ- ЦИАЛЬНОСТИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Особенности изучения второго иностранного языка в условиях многонациональной аудитории (в дагестанской высшей школе) является взаимодействие четырех систем: родного (аварского), русского, первого и второго иностранных языков. Как показывает практика преподавания, взаимодействие этих систем имеет место и при обучении произносительным навыкам немецкого языка как второй специальности.

В нашем исследовании мы поставили перед собой задачу выявить экспериментально характер влияния разных языков - русского и первого иностранного (английского) на вновь формируемые произносительные навыки немецкого языка в самом начале овладения им в условиях языкового вуза.

Наблюдения за произношением студентов -аварцев в процессе обучения их немецкому языку как второй специальности, анализ фонетических ошибок, допускаемых ими при произнесении немецких звуков, а также обобщение особенностей формирования слухопроизносительных навыков иностранного языка в условиях многоязычия позволили нам сформулировать следующую рабочую гипотезу эксперимента:

1. В процессе обучения произносительным навыкам немецкого языка влияние первого изучаемого иностранного языка (английского) оказывается сильнее, чем влияние русского и родного (аварского) языков.

2. Самое сильное интерферирующее влияние испытывают наиболее близкие фонетические явления первого иностранного (английского) языка в силу большого, но не полного сходства с фонетическими явлениями немецкого языка.

3. Наряду с интерференцией возможен также перенос прежних навыков на вновь изучаемый иностранный язык.

4. На формирование произносительных навыков второго иностранного языка существенно влияют индивидуальные особенности каждого отдельного студента, качество знания им родного, русского и первого иностранного языка.

Эти гипотетические положения были проверены в обучающем эксперименте, который проводился в естественных условиях с 7 октября по 20 ноября 1975 г. на факультете иностранных языков Дагестанского пединститута. Длительность эксперимента определялась конечной целью обучения немецкому языку во вводно-фонетическом курсе постановкой правильного произношения немецких звуков.

Экспериментальное обучение проводилось в группе, в состав которой входило 7 студентов-аварцев. Столько же студентов было представлено и в контрольной группе.

Задачи эксперимента состояли в том, чтобы выявить устойчивость интерференции и возможности наиболее эффективной выработки навыков немецкого произношения с учетом особенностей произносительных укладов, в первую очередь английского, а затем аварского и русского языков, а также определить эффективность фонетических упражнений, разработанных нами с учетом основных положений, сформулированных выше.

Эксперимент включал в себя два основных этапа: проведение предэкспериментальной проверки уровня развития навыков и умений произношения английского языка и двух серий экспериментального обучения, включающих в себя контрольные срезы и анализ их результатов.

Предэкспериментальный срез проводился до начала обучающего эксперимента в лабораторных условиях. Проверке подвергались 14 студентов-аварцев. Студентам предлагались тексты на проверку умений и навыков ведения неподготовленного рассказа на предложенную тему, спонтанного описания по картинке (на английском языке) и т.д. Затем студентам давались задания на проверку артикуляторных умений в произношении немецких фонем, сходных с английскими и не имеющих соответствия в английском языке. Все ответы студентов записывались на ферромагнитную ленту.

При проверке обращалось внимание на произносительную сторону устной английской речи: на степень автоматизации изученного материала, развитие навыков монологической речи, скорость речевой реакции и т.д.

Предэкспериментальный срез преследовал следующие цели: выявить характерные ошибки студентов-аварцев в английском произношении, определить степень интерферирующего влияния навыков родного (аварского) языка на произносительные навыки английского языка, а также артикуляторные возможности студентов-аварцев и степень интерферирующего влияния родного (аварского) языка на произносительные навыки немецкого языка.

Результаты среза позволили нам сделать следующие предварительные выводы:

1. В зависимости от общелингвистического развития различной оказалась и степень влияния навыков произношения родного языка на произношение английского языка.

2. От степени владения английским языком зависит степень его интерферирующего влияния на произносительные навыки немецкого языка.

3. Влияние навыков родного языка тем сильнее, чем хуже студент овладел артикуляционным укладом английского произношения.

ношения.

4. Общий уровень студентов оказался неодинаков, в силу этого различной оказалась также степень владения английским языком.

На втором этапе экспериментального обучения занятия проводились по "Учебнику немецкого языка" (2), но звуки немецкого языка вводились в несколько другой последовательности в соответствии с целями и задачами обучающего эксперимента. При определении последовательности введения звуков соблюдался основной принцип дидактики — постепенное нарастание трудности. Сначала вводились звуки сходной группы, т.е. звуки, имеющие эквиваленты в английском языке. Обучение гласным немецкого языка начиналось с долгого [i:], так как фонема [i:] имеет наиболее передний и хорошо ощущаемый уклад. Затем вводился краткий [i]. Попарное введение гласных является необходимым фактором при обучении произнесению гласных звуков немецкого языка, что дает возможность дифференцировать положение органов речи при артикуляции долгого и краткого гласного (1). Кроме того, было увеличено количество часов с 24 (по учебнику) до 46. В экспериментальной группе использовалась разработанная нами система методических приемов и специальный комплекс фонетических упражнений для национальной аудитории, построенный на принципе учета и составления звуковых систем контактирующих языков.

В основу вводно-фонетического курса немецкого языка были положены следующие методические требования:

1. Учет черт сходства и различия звуковых систем немецкого и английского языков при определении последовательности овладения звуков.

2. Учет средств сходства и различия их в речедвигательных, мускульных и слуховых ощущениях при объяснении звуков.

3. Сочетание имитативного и аналитического путей овладения звуками в последовательности: отработка отдельного звука, звукового комплекса, фразы.

Ход эксперимента и данные контрольных опросов показали, что предложенные методы и приемы обучения произношению немецкого языка в национальной аудитории являются наиболее рациональными.

Анализ экспериментальных данных позволяет сделать следующий вывод: большинство ошибок, допускаемых студентами-аварцами экспериментальной группы обусловлены интерферирующим влиянием английского языка. Их можно разделить на следующие три группы.

Первая группа - ошибки при произнесении гласных и со-гласных фонем.

Вторая группа - ошибки при звуковых сочетаниях в словах и на стыке слов.

Третья группа - ошибки в ударении и интонировании.

1

некоторые ошибки при произнесении гласных фонем немецкого языка.

1. Скользящая артикуляция гласных фонем.

Немецкие долгие [i:] и [u:] являются более узкими, чем английские [i:] и [u:], и на всем протяжении звучания они не терпят своего качества. Английские [i:] и [u:] имеют тенденцию к скольжению, т.е. имеют дифтонгоидный характер, который имеют и русские гласные. Поэтому студенты часто произносят немецкие [i:] и [u:] как английские [i:] и [u:] :

нем. dienen, viel

- англ. see, feel

Blut, Blume

flut, bloom

2. Более задняя артикуляция гласных фонем [ɑ:] и [ɔ:] , что является типичным для произносительного уклада английского языка.

нем. Ohr, oben, Saat, nah англ. sport, port, ask, calm

3. Неправильное произнесение [y:] и [ø:].

Долгий лабиализированный гласный переднего ряда высокого подъема [y:] студенты произносят как сочетание звуков [ju] . Например: [by:çər] как [bjuçər], [’y:bvʏ] как [ju:bvʏ] или [vju:bvʏ].

Объясняется это прежде всего тем, что ни в одном языке из сопоставляемых с немецким нет опоры для постановки этого звука. Он чужд артикуляционному укладу английского, а также русского и аварского языков.

Долгий ласализованный закрытый гласный переднего ряда среднего подъема [ø:] студенты произносят как английский звук [ə]: - нем. [tø:nə], [fø:ɡəl] - англ. [tə:n] - turn, [wə:k] - work.

4. Краткий гласный [a] студенты произносят как английский [æ], что приводит к искажению значения слова. Например: нем. Hand, Sand как англ. [hænd³], [sænd³].

5. Долгий закрытый гласный переднего ряда среднего подъема [e:] произносится как английский дифтонг [ei]: See - [sei], sehen - [seɪn]

6. Немецкие дифтонги [ae], [ao], [ɔø] зачастую произносят как [aj], [au], [oj] под влиянием похожих русских звуко сочетаний, хотя в английском языке имеется подобные дифтонги, очень близкие по звучанию с немецкими нем. [nɔø], [maen] - англ. [bɔɪ], [maɪn] - русск. май, мой.

7. Как известно, в немецком языке отсутствует качественная редукция гласных. Безударные гласные, за исключением [ə] произносятся как гласные полного образования, но под влиянием английской нормы произношения немецкие [a], [o], [u] в безударном положении редуцируются. Например: нем. Doktor - ['dɔktɔ:r] англ. doctor - ['dɔktə].

Вот некоторые типичные ошибки при произнесении согласных фонем немецкого языка:

I. Очень устойчивой оказывается интерференция произносительных навыков английских звонких [b], [d], [g] на соответствующие немецкие в конце слов. Как известно, немецкие [b], [d], [g] в конце слов оглушаются и произносятся как [p], [t], [k]. Хотя в русском языке мы имеем ту же тенденцию к оглушению звонких в конце слов, навыки английского как первого изучаемого иностранного языка оказываются сильнее. Причем звонкое произнесение этих звуков утрируется студентами: [tɑ:g³], [bald³], [kɔrb³]. После звонко произнесенной согласной фонемы в конце слова слышится призыв в форме очень краткого немецкого гласного,

напоминающего редуцированное [ə] . Этот призвук сопровождается и глухие немецкие согласные в конце слов: Plakat - [pla'kat^ə], Brief - [bri:f^ə].

2. Артикуляционный уклад для произнесения заальвеолярного английского [r] студенты переносят на немецкий увулярный [R] . Интерферирующее влияние английского [r] оказывается настолько сильным и устойчивым, что подчас невозможно вернуть студентов к привычному для них артикуляционному укладу для произнесения альвеолярного [r] , присущего родному языку.

3. В словах типа warm, will, wollen и т.д. немецкий губно-зубной [v] студенты заменяют английским губно-губным [w] под влиянием графических ассоциаций.

4. Под влиянием английского произношения немецкий звук [z] студенты произносят как [s] в словах типа: sagen, sehen, See и т.д.

5. Студентам-аварцам (как и большинству дагестанцев) трудно дается произнесение аффрикаты [pf] . Это объясняется тем, что для аварского языка подобное сочетание звуков не типично. В аварском языке нет звука [f] , что, естественно, оказывается и на произнесение аффрикаты [pf] , особенно в начале слова. Например, слова типа Pfeil, Pferd, pfeifen и т.д. студенты произносят как [pɬajl], [pɬfei d^ə], [pɬfajf^hn]. В середине или в конце слова этот звук усваивается легче.

II

1. Как известно, аварский язык, в отличие от остальных дагестанских языков, характеризуется наличием большого количества латеральных звуков: [лʲ], [кʲ], [лʲлʲ], [л] и т.д. В русской речи аварцев они произносятся как сочетание (Тл), но с особым призвуком типа [Тл^{кʲ}]. Навык произнесения подобного звука студенты переносят и на немецкие слова типа Bettler, Vermittlung, gemütlich и т.д. Хотя в английском языке встречается сочетание согласных tl , навык произношения родного языка оказывается сильнее.

2. Отсутствие в аварском языке сочетания таких согласных как ft приводит к искаженному произнесению его и в таких словах, как Botschafter, Gesellschafter , и т.д., где ft заменяется аварским латеральным [лʲ].

3. Сочетание согласных типа st-, sp - в немецком языке произносится соответственно как [ʃt], [ʃp]. Однако под влиянием английского навыка студенты произносят их как [st], [sp]. Например: Sport - [s p ɔ : t], stehen - [s t e i n] и т.д.

4. Под влиянием английского и русского языков студенты произносят слова типа bearbeiten, erobern, überall, где второй компонент начинается с гласного, без твердого приступа. Такую же ошибку они допускают на стыке слов: das ist..., er ist...

5. В немецком языке, как известно, отсутствует регрессивная ассимиляция, но под влиянием норм произношения английского и русского языков студенты оглушают звонкие согласные в сочетаниях типа: bist du, es gibt, malst du и т.д.

III

Наблюдаются ошибки в произнесении сложных слов. Они заключаются в том, что студенты произносят второй компонент немецкого сложного слова безударно. Например: ' Neu, jahr, ' Zahn, arzt. Или наоборот, оба компонента некоторых немецких числительных произносятся под сильным ударением:

нем. ' dreizehn - англ. ' thifteen

Под влиянием нормы произношения английского языка студенты произносят с ударением указательные и неопределенные местоимения немецкого языка, а под влиянием русского языка - отрицание nicht, что нарушает мелодический рисунок немецкой речи.

Ошибки, допускаемые студентами, изучающими немецкий язык после английского, носят устойчивый и закономерный характер. Они обусловлены взаимодействием артикуляционных баз контактируемых языков, объективными чертами сходства и различия звуковых систем этих языков.

В заключение следует отметить, что учет интерферирующего и положительного влияния разных систем - родного, русского и особенно первого иностранного языков является одним из важных факторов оптимизации методики обучения второму иностранному языку, в частности его произносительным навыкам.

Литература

1. Вербицкая Т.Д. Очерки по методике обучения немецкому языку. М., 1974, с. 204.
2. Павлов В.М. и др. Учебник немецкого языка. Л., 1966 и 1971.

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

М.И.Стрехова

НЕКОТОРЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКОЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ

Основной целью поисково-обучающего эксперимента, проведенного в апреле 1975/76 уч.г. в 6-х классах школы № 219 Фрунзенского района Ленинграда, была проверка гипотезы о том, что чтение особым образом отобранных и организованных текстов может служить эффективным средством усвоения лексического материала при обучении немецкому языку. Одновременно решался ряд вопросов по управлению процессом учебного чтения как необходимой предпосылки его использования в этом направлении.

Большое внимание при подготовке эксперимента уделялось организации текста как основной учебной единицы и языкового материала в нем, создающей условия для запоминания и сохранения нового вокабуляра. Тексты выбирались в соответствии с установленными ранее критериями (1) с учетом факторов, влияющих на запоминание языкового материала при чтении, выявленных в результате трех серий поискового эксперимента (2). Они были построены на материале, изученном до начала эксперимента. Неизвестные учащимся слова пояснялись картинкой на полях с надписью на немецком языке. Абстрактные понятия (их очень немного) были снабжены русским эквивалентом тут же в тексте. В тексты были введены подлежащие усвоению слова в различных контекстах и разнообразных сочетаниях.

Вводились они постепенно в количестве, заданном стабильным учебником.

Таким образом была составлена серия учебных текстов по теме "Весна в деревне" (31 текст). Объем текстов от 50 до 560 слов. Обучение было рассчитано на 6 уроков, что соответствует количеству часов, предусмотренных программой на изучение данной темы.

Учащиеся экспериментального класса должны были прочесть тексты объемом около 5 500 слов (включая и задания к ним) частично дома, частично на уроках. Предложенные тексты давались как дополнительный материал, либо взамен некоторых лексико-грамматических упражнений ученика. На первом уроке учащиеся прочли тексты объемом около 350 слов, к последнему уроку количество материала для чтения увеличилось до 800 слов. Домашнее задание составляли словесные игры, а также чтение текста объемом около 500 слов. В классе после семантизации подлежащие усвоению слова подвергались предварительной небольшой устной проработке, главным образом фонетической. Они встречались учащимся при чтении текстов от 11 до 64 раз в соответствии с методической типологией.

Такая, казалось бы, навязчивая повторяемость новых слов не вызвала, однако, отрицательной реакции у учащихся, о чем свидетельствуют прежде всего данные анкетирования. На наш взгляд, объясняется это разнообразием текстов при небольшом их объеме, живостью повествования, наличием иллюстраций, разнохарактерными заданиями к ним.

В контрольном классе обучение теме проходило на том же языковом материале по учебнику и "Книге для учителя".

В процессе эксперимента был произведен ряд замеров исследовательско-поискового характера. Так, с целью выяснения способа ориентировки шестиклассников в иноязычном тексте проводилось наблюдение за чтением, а также списыванием учащимися текста на немецком языке в лабораторных условиях. Анализ полученных данных показал, что при чтении на немецком языке большинство шестиклассников оперирует как минимум целостным словом.

Факт полного проговаривания читаемого учащимися 6 клас-

са на немецком языке еще раз подтвердился в эксперименте замером скорости чтения на русском языке вслух и на немецком — про себя (130-100 и 100-80 слов в минуту).

Послеэкспериментальный срез в экспериментальной и контрольной группах состоял из следующих компонентов: 1) чтение текста, построенного на знакомом языковом материале по темам, близким к изученной, а также ответы на вопросы к тексту, требующие использования вновь изученных слов; 2) подстановка новой лексики в данные предложения, причем при подведении итогов, передача их точного буквенного состава не являлась обязательным условием. Предложения по своему лексическому оформлению и тематике отличались от тех, которые учащиеся экспериментального класса могли встретить в текстах. О проведении контрольной работы учащиеся предупреждены не были.

Результаты подсчитаны в процентах как по каждому отдельному ученику, так и в целом по группам. Как показывает анализ данных, в первом задании, т.е. при чтении и ответах на вопросы с опорой на текст, не наблюдается особого расхождения в результатах обеих групп: учащиеся экспериментального класса выполнили его на 90%, учащиеся контрольного — на 80%. Поскольку до начала эксперимента экспериментальная группа характеризовалась учителем и результатами предэкспериментального среза как более слабая по сравнению с контрольной, можно признать, что учащиеся этой группы улучшили свои показатели в чтении с пониманием. Чтение большого количества текстов, безусловно, способствовало улучшению навыков и умений в данном виде речевой деятельности, однако из-за сравнительной кратковременности экспериментального обучения значительного сдвига достигнуто не было.

При выполнении второго задания отмечено лучшее овладение пройденным вокабуляром в плане репродукции у учащихся экспериментального класса. Если в экспериментальном классе средний процент правильности подстановки слов — 90%, то в контрольном — только 50%. Стойкая разница в усвоении новой лексики в 40% прослеживается у всех учащихся: со слабой, со средней и с хорошей языковой подготовкой. Снижение же об-

щего показателя (в процентах) у экспериментального класса произошло за счет слабоуспевающих учащихся.

Эти результаты позволяют предположить, что осильное чтение текстов способствует оолее прочному овладению словами и развивает у учащихся способность использовать вновь изученный материал в измененном контексте.

Существенная разница между экспериментальной и контрольной группами наблюдалась при проверке письменной и устной речи учащихся в конце изучения темы.

В экспериментальном классе в заключительном сочинении на тему "Весна идет" почти все учащиеся использовали вновь изученную лексику , тогда как в контрольном - только половина.

Как показывала фиксация встречаемости подлежащих усвоению слов в устной речи шестиклассников, употребление новых слов на каждого учащегося в экспериментальном классе в 2 раза выше, чем в контрольном.

Выяснилось, однако, что положительные результаты достижимы лишь у учащихся, индивидуально-речевой опыт которых равен или близок к эталону, т.е. в том случае, когда они владеют воим запасом языкового материала, на котором строятся учебные тексты, а также речевыми навыками и умениями, необходимыми на данном этапе обучения.

Предоставляют интерес результаты усвоения включенных нами в тексты "контрольных слов". Эти слова не вводились предварительно на уроке и не подлежали усвоению по программе. Значение их объяснялось на полях картинкой. Встречаемость таких слов в текстах - от 8 до 30 раз. Надлежало выяснить, насколько возможно усвоение их в процессе чтения. Оказалось, что хорошо успевающие учащиеся запомнили 82% "контрольных слов", слабо успевающие не запомнили ни одного. Из этого факта можно сделать вывод, что предварительное введение слов и установка на их запоминание повышают эффективность усвоения в процессе чтения, особенно у слабоуспевающих учащихся.

Таким образом, рассмотрение данных поисково-обучающего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. Чтение особым образом отобранных и организованных текстов является одним из действенных средств овладения лексическим материалом в 6 классе общеобразовательной школы.

2. Эффективность чтения в этом плане зависит от индивидуально-речевого опыта учащихся.

3. Для повышения эффективности использования чтения как средства обучения необходима подготовка к процессу чтения, особенно для слабо успевающих учащихся.

4. Для окончательной проверки выводов необходим массовый обучающий эксперимент.

Литература

1. Страхова М.П. Сределение пригодности текста для учебных целей на материале немецкого языка для 6 класса общеобразовательной школы. - В со.: "Вопросы германской филологии", Ашбаровск, 1976.

2. Страхова М.П. Некоторые данные поискового эксперимента об использовании чтения как средства обучения. XXX Гепценевские чтения. Иностраные языки. Научные доклады. Л., 1977.

Н.Г. Ачкасова

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСТНОЙ НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (Данные обучающего эксперимента)

Усложнение содержания речи на старшем этапе обучения требует совершенствования всех навыков, в том числе и грамматических.

Цель обучающего эксперимента: проверить характер влияния организации грамматического материала на совершенствование устной немецкой речи старшекласников.

Экспериментальное обучение проходило в две серии.

Целью первой серии являлось выяснение преимуществ каждого из двух способов организации материала — структурно-системного и функционального. Вторая серия эксперимента ставила цель проверить эффективность организации материала, сочетающей в себе как элементы структурно-системного, так и функционального подходов для групп учащихся с разной подготовкой.

Обучение проводилось на грамматическом материале, относящемся к двум категориям: категории прошедшего времени (КПВ) и категории принадлежности (КП).

Выбор данных категорий определяется прежде всего тем, что каждая из них может быть представлена набором нескольких грамматических средств выражения, относящихся к программе средней школы, что необходимо для реализации функционального подхода в организации материала.

С другой стороны, языковое выражение этих двух категорий существенно различно: выражение КПВ осуществляется глаголом и, следовательно, обучение в этом случае должно строиться на уровне предложения, а именным формам КП — на уровне словосочетания. Обе категории вызывают трудности как в плане формальном, так и в употреблении. При этом КПВ особенно трудна, так как требует овладения довольно тонкой дифференцировкой между формами прошедшего времени в плане их употребления в речи, в то время как КП выражается средствами почти синонимичными.

Следовательно, такой выбор позволяет проверить возможность эффективного усвоения разного по своим характеристикам грамматического материала при том или ином способе его организации.

Для проведения первой серии экспериментального обучения были построены два вида программ, которые предназначались для самостоятельной работы учащихся. В первой программе грамматический материал был организован на структурно-системном подходе, при котором изученные структуры обобщались в соответствии с системой языка (например, система склонения, все глагольные временные формы и т.д.). Второй .

вариант исходил из функциональной основы в организации материала, где повторяемый материал организован по принципу от содержания к формам его выражения, т.е. так, как он понимается В.Шмидтом (1).

Для того чтобы управлять самостоятельной деятельностью учащихся, а также индивидуализировать ее, обе программы были построены с применением элементов программирования.

Первая серия была проведена в двух 9-х классах средней школы № 386 Ленинграда. Обе группы были экспериментальными и удовлетворяли всем требованиям, предъявляемым к обучающему эксперименту. Группа А сначала работала по программе, где материал по категории принадлежности был организован на структурно-системной основе (Ас) КП; одновременно в группе Б обучение проводилось на том же материале, организованном на функциональной основе (Бф) КП.

После проработки этой программы группа А работала с пособием, в котором формы прошедшего времени были организованы на функциональной основе (Аф) КПВ, группа Б — по тому же материалу, организованному на структурно-системном подходе (Бс) КПВ.

Несмотря на то, что обе программы содержали примерно одинаковую повторяемость грамматических форм, учащиеся группы Ас и Бс затруднялись в выборе правильных форм для выражения категории принадлежности и прошедшего времени, так как они этому не обучались. Учащиеся этих групп сделали, однако, меньше ошибок на формообразование. У учащихся групп Аф (КПВ и (Бф) КП навыки формообразования и механизм контроля и самокоррекции оставались недостаточно развитыми. Выявилось, что структурно-системная организация материала давала возможность при необходимости прибегать к дискурсивно-логическим действиям в соответствии с правилом и на этой основе сформировать механизм самоконтроля и самокоррекции.

Контрольный срез, проведенный после изучения категории принадлежности, показывал, что вариативность употребления различных предлогов, служащих для выражения этой категории в немецком языке, в группе (Бф) КП возросла более чем в 2 раза.

Количество же ошибок на формообразование и употребление

в речи данной категории при описании картины в группе (Бф) КП составило 25%, а в группе (Ас) КП - 18%, т.е. немного меньше.

Категорией прошедшего времени, как установил констатирующий срез в начале обучения, учащиеся владели примерно в равной степени: количество ошибок, допущенных на выбор правильной формы прошедшего времени в монологическом высказывании в группе (Аф) КПВ составляло 90%, а в группе (Бс) КПВ - 80%, в диалоге соответственно - 60 и 50%.

Количество ошибок на образование имперфекта и перфекта в обеих группах можно представить в виде следующей таблицы:

группа (Аф)КПВ

всего употреблено глаголов	из них неправильно	% ошибок
в имперфект	23	6
в перфект	33	8
		24

группа(Бс) КПВ

всего употреблено глаголов	из них неправильно	% ошибок
в имперфект	31	9
в перфект	15	4
		27

После проведения экспериментального обучения количество ошибок на употребление форм прошедшего времени в устной монологической речи в группе (Аф) КПВ составило 10%, а в группе (Бс) КПВ - 50%, в диалоге группа Аф не сделала ни одной ошибки, группа Бс - в 20% случаев. Однако количество ошибок на формообразование в группе (Бс) КПВ было в 1,5-2 раза меньше, чем в группе (Аф) КПВ.

Данные экспериментальных срезов показали, что ошибки на формообразование при любой организации материала сделали в основном слабоподготовленные учащиеся. Из этого можно сделать вывод, что для слабых учащихся в окончательном варианте программ необходимо предусмотреть определенное количество языковых упражнений. Их цель - "облегчить преодоление основных функциональных трудностей, обеспечить учащемуся контроль за своей речью, ее корректирование в случаях отказа речевых автоматизмов" (2; 74).

Таким образом, данные 1 серии эксперимента показали, что каждая из исследуемых форм организации языкового материала имеет свои преимущества. Поэтому целесообразно составление одной программы, объединяющей в себе черты системного и функционального подходов.

Вторая серия эксперимента проходила в 9-х классах 294 и 301 средних школ Ленинграда. Обе группы были экспериментальными. Эффективность программ по категориям принадлежности и прошедшего времени измерялась качественным ростом уровня владения данными категориями слабоподготовленными учащимися в сравнении с сильными.

Выполнение слабыми учащимися дополнительно упражнений языкового характера помогло выработке навыка формообразования. Резко улучшилась качественная сторона речи в плане вариативного владения отребатываемыми структурами в речи у групп учащихся.

Количество грамматических ошибок по категории принадлежности при констатирующем срезе у хорошо подготовленных учащихся колебалось от 22% до 67%, у слабых от 89% до 100%. После эксперимента количество ошибок составляло от 5% до 17% у всех учащихся.

Вариативность речи в плане выбора необходимых средств первоначально по категории принадлежности равнялась 33-26% у сильных учащихся, 22-0% у слабых. В конечном срезе она составила от 53 до 86%.

На выбор форм прошедшего времени в речи при выполнении заданий экспериментального среза учащиеся не сделали ни одной ошибки. Количество ошибок на формообразование было также незначительно.

Таким образом, опытное обучение подтвердило преимущество программы, построенной на системно-функциональном подходе при условии, если учитывается специфика грамматических явлений и программа адаптируется к уровню подготовки различных групп учащихся. Системный подход решал проблему коррекции и доавтоматизации грамматических навыков, функциональный давал большие возможности при совершенствовании устной речи в плане вариативного владения знакомыми грамматическими явлениями.

Литература

1. Schmidt W. Grundfragen der deutschen Grammatik. Berlin, 1966.

2. Цырлина З.И., Гудкина А.А. О месте языковых упражнений при обучении грамматической стороне устной речи в 6 классе массовой школы. - В сб.: "Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и в вузе". Л., 1971.

И.М.Радионова

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОВНЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Как известно, владение разными типами предложений в языках с фиксированным порядком слов (например, в немецком языке) базируется на соответствующих знаниях, навыках и умениях. Рассмотрим эти вопросы применительно к сложноподчиненным предложениям.

Сознательный путь овладения этим видом предложения предполагает знание синтаксических понятий простого и сложного, сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, понятий главных и второстепенных членов, видов синтаксических связей (согласование, управление, примыкание), порядка слов в разных типах предложений. Эти категории относятся к лингвистическим универсалиям, которые являются общими для многих языков, в частности для русского и немецкого языков. Знание этих понятий значительно облегчает усвоение второго языка учащимися.

К моменту изучения немецкого сложноподчиненного предложения в 7 классе учащиеся уже знакомы с вышеперечисленными синтаксическими понятиями в родном языке, более того, они владеют языковыми средствами для реализации этих понятий в речи на родном языке (2). Поэтому игнорировать лингви-

стический понятийный и индивидуально-речевой опыт учащихся в родном языке неоправдано ни с точки зрения психологии овладения вторым языком, ни с точки зрения методики. Необходимо, однако, учитывать не только положительное влияние родного языка на вновь формируемую речевую систему иностранного (в нашем случае немецкого языка, т.е. межъязыковой перенос, например, на уровне понятий), но, что более существенно, отрицательное воздействие или межъязыковую интерференцию. Особенно заметно это интерферирующее влияние проявляется на уровне речевых синтаксических навыков, потому что лингвистические синтаксические универсалии, о которых речь шла выше, в разных языках, в частности в русском и немецком, реализуются в различных языковых средствах. Это положение можно раскрыть на примере навыка владения сложноподчиненным предложением в русском и немецком языках.

Как известно, в русском языке порядок слов в сложноподчиненном предложении, впрочем, как и в других типах предложений, "связан с его коммуникативным заданием" (З, 596) и не обусловлен строгой фиксированностью местоположения главных членов предложения (прежде всего сказуемого), как в немецком языке. Из трех основных функций, которые может выполнять порядок слов в предложении вообще, а именно: структурная организация предложения и его членов, выражение грамматических отношений, выражение модально-эмоционального и логико-смыслового содержания, для немецкого языка наиболее существенны первая (I) и вторая, тогда как для русского языка — последняя функция.

Эти различия в функции порядка слов в русском и немецком языках не могут не отразиться на характере трудностей, преодолеваемых русскими учащимися при овладении порядком слов немецкого предложения. Особую трудность для овладения представляет порядок слов в немецком сложноподчиненном предложении в силу того, что в этом типе предложений он отличается как от порядка слов, характерного для всех других предложений немецкого языка, например, простого и сложносочиненного предложения так и от порядка слов в родном (русском) языке. В первом случае это отличие состоит в дистантном расположении главных членов предложения (подлежа-

цаго и сказуемого), т.е. главных компонентов „синтаксической схемы“, что представляет собой особый тип „рамки“ (союз-сказуемое) в обязательном, необычном для русского языка положении сказуемого в конце придаточного предложения. В русском придаточном предложении порядок слов, как известно, ничем существенным не отличается от порядка слов в простом или сложносочиненном предложении.

Такое расхождение в словопорядке в русском и немецком сложноподчиненном предложении обуславливает межязыковую и внутриязыковую синтаксическую интерференцию. Отрицательное влияние родного (русского) языка проявляется в таких ошибках типа: Er weiß nicht, daß wir morgen schreiben eine Kontrollarbeit, в интерферирующее влияние порядка слов простого предложения в немецком языке заметно в таких ошибках:

Er weiß nicht, daß wir schreiben morgen eine Kontrollarbeit
вместо

daß wir morgen eine Kontrollarbeit schreiben.

Из сказанного очевидно, что обучение владению немецким сложноподчиненным предложением в школе должно преследовать цель формирования особого синтаксического навыка. Под синтаксическим навыком понимается навык правильного расположения слов в предложении. В данном случае речь должна идти об особом виде синтаксического навыка — навыка расположения слов в сложноподчиненном предложении, в частности в придаточном. Этот навык целесообразно, как показывают наши экспериментальные данные, формировать на сознательной основе с привлечением синтаксических знаний учащихся в родном языке: в простом и сложном (сложносочиненном и сложноподчиненном предложении), а также с учетом овладения учащимися 7 класса порядком слов простого предложения, в том числе рамочной конструкции (об этом см. подробнее нашу статью „Грамматические упражнения для формирования речевого синтаксического навыка“, опубликованную в настоящем сборнике).

Не менее существенно учитывать интерферирующее влияние родного языка, о котором речь шла выше. Одной из характерных особенностей синтаксического навыка владения порядком слов в простом предложении, в частности рамочной конструкции, состоит в том, что следование слов в предложении *Nacheinander der Worte im Satz*

для носителя немецкого языка представляет собой одновременно сохранение их в сознании как единства содержания и формы (4, 102).

"Rahmen und inhaltliche Spannung ermöglichen es, das Nacheinander der Worte im Satz als ein Miteinander, d.h. als Einheit aufzufassen" (3. 102).

Der Deutsche besetzt eine große Fertigkeit, den Sinn der Rahmensätze in der Schwerkbe zu halten, bis das letzte Wort gefallen ist" (4. 102).

По словам Меллера, носитель немецкого языка имеет особое чувство рамочной конструкции, которое говорящий сохраняет до конца высказывания, до того момента, "пока не будет сказано последнее слово" (5, 17). Эта особенность сохранять чувство порядка слов, в частности "чувство рамки" приобретает особо важное значение при порождении распространенного сложноподчиненного предложения, потому что наиболее важный для выражения смысла член предложения — сказуемое — занимает самое последнее место, завершая его, в отличие от порядка слов в простом немецком предложении без рамочной конструкции, в котором содержательная и формальная стороны в основном заданы уже в самом начале предложения: Er schrieb seinem Freund gestern einen Brief или Gestern schrieb er seinem Freund einen Brief, и сложноподчиненное предложение: Er sagt, daß er seinem Freund gestern einen Brief geschrieben hat.

Дистантное расположение подлежащего и сказуемого в сложноподчиненном предложении обязывают говорящего помнить о начале предложения (т.е. о подлежащем, с которым сказуемое, занимающее последнее место в придаточном предложении, согласуется в числе и лице) до конца предложения, чтобы не допустить грубую морфологическую ошибку на согласование. Иными словами, синтаксический навык владения порядком слов сложноподчиненного предложения обладает той особенностью, что сознательный компонент в нем играет более значительную

роль, чем в любом другом грамматическом навыке, и что овладение им на сознательной основе является наиболее рациональным в школьном обучении немецкому языку. Даже для носителей немецкого языка такое знание о порядке слов является совершенно необходимым, так как одного "чувства порядка слов", по словам Мёллера, недостаточно для того, чтобы "устранить" неправильности, корректировать самим ошибки в речи (5, 12).

В соответствии с имеющимися в психологической (6) и методической (7) литературе этапами формирования навыков, учитывая отмеченную выше особенность синтаксического речевого навыка, можно наметить следующие стадии работы над сложноподчиненными предложениями: на ознакомительно-ориентировочной стадии учащиеся усваивают правила порядка слов в сложноподчиненном предложении в сопоставлении с родным языком, а также выполняют следующие языковые синтаксические операции:

- 1) на подстановку главных членов подлежащего и простого и сложного сказуемого в придаточное предложение;
- 2) на "расширения" и "сужения" рамочной конструкции в придаточном предложении;
- 3) на согласование сказуемого и подлежащего. Важное значение при этом приобретает схемная наглядность.

После установления черт сходства и отличия в порядке слов в немецком и родном языках появятся благоприятные условия для формирования стабильных речевых синтаксических операций, предписываемых структурными схемами и правилами для создания речевых синтаксических стереотипов, т.е. "синтаксических схем" придаточного предложения.

Основное содержание следующей, стандартизирующей стадии работы над сложноподчиненным предложением как раз и составляет выполнение тренировочных условно — и подлинно — речевых синтаксически направленных однотипных ситуативных упражнений (7) по упрочению этих синтаксических схем и прежде всего места главных членов предложения — подлежащего и особенно сказуемого в разных типах подпозиционного придаточного предложения.

Основная особенность этой стадии состоит в том, что тренировка синтаксической схемы осуществляется в ситуациях и микроконтекстах, которые стимулирует использование слож-

ноподчиненных предложений определенного типа с союзами *daß, ob* изолированно от других типов предложений, которые могли вызвать у учащихся дополнительные трудности и, следовательно, ошибки в речи.

На варьирующей стадии учащиеся решают более творческие речевые задачи — учатся употреблять сложноподчиненные предложения в разнообразных связных контекстах в разных видах речи — диалогической и монологической, разумеется, в определенных пределах. Именно на этом этапе синтаксический речевой навык, являясь компонентом элементарных диалогических и монологических умений, приобретает первоначальную гибкость внутри элементарных диалогических и монологических речевых умений.

Литература

1. Адмони В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955.
2. Алехина Н.А., Богуславская Н.Е., Демидова К.И. и др. Учебники русского языка для IV, V, VI кл. "Русский язык в школе" 1976, № 2.
3. Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970.
4. Jung W. Grammatik der deutschen Sprache. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, 1908.
5. Möller L. Guter Stil im Alltag. Eine neuartige Satzbauschule. Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1958.
6. Общая психология. Под ред. А.В.Петровского. М., 1970.
7. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе. — ИЯШ, № 6, 1971.

НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ВЛАДЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКИМ ВЫСКАЗЫВАНИЕМ СТУДЕНТАМИ IУ КУРСА ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В соответствии с требованиями программы студенты IУ курса должны владеть достаточно развитыми монологическими умениями (2). Практика показывает, что студенты могут воспроизвести и пересказать услышанный или прочитанный текст, но подчас не в состоянии составить самостоятельное связное высказывание, построить его логично, целенаправленно, адекватно заданной ситуации или теме.

С целью выявления логико-композиционных трудностей при построении монологических высказываний (МВ) различных функциональных типов (сообщение, описание, разъяснение) были проведены два констатирующих среза МВ 80 студентов IУ курса факультета немецкого языка Горьковского педагогического института иностранных языков им. Н.А.Добролюбова по теме "Школа. Педагогическая практика". В содержание теста-среза входили задания на МВ - сообщение, МВ - описание, МВ - разъяснение. Высказывания испытуемых по трем предложенным заданиям фиксировались на ферромагнитной ленте.

Логико-лингвистический анализ этих высказываний позволил выявить две группы трудных логико-композиционных явлений. К первой можно отнести композиционные трудности каждого из указанных видов МВ, т.е. наличие некоторых обязательных логических звеньев (компонентов) в их композиции. Вторую группу трудностей составляет языковая реализация специфических логических отношений в МВ - сообщении, МВ - описании, МВ - разъяснении.

Первая группа трудностей выделена на основе следующих типичных ошибок в МВ испытуемых.

В "сообщении" - пропуск одного или нескольких логических звеньев в структуре целого сообщения. Под логическим звеном мы вслед за Мёллером понимаем следующие обязательные композиционные компоненты любого МВ - сообщения:

- где, когда, при каких обстоятельствах происходило событие (начинание, имел место факт), о котором сообщается;
- какая цель преследовалась в данном начинании, событии и как оно развивалось во времени;
- какие результаты достигнуты, какие выводы можно сделать об этом событии.

Лишь в 55% всех высказывании испытуемых более или менее точно отражена логика "состояния".

В "описании" наблюдается несоответствие логико-систематизирующего принципа построения "описания". Здесь, как известно, возможен выбор одного из двух путей: вначале описание релевантных признаков объекта как целого, затем отдельных его составных частей с указанием на их расположение в пространстве или наоборот - от частей к целому. В 70% МВ испытуемых частично реализуется принцип описания от общего к частному. Однако объект как целое (классная комната) описан недостаточно подробно и точно, чаще всего одним предложением. В остальных 30% высказывания вообще отсутствует логика описания, МВ сводится в основном к перечислению отдельных предметов.

В "разъяснении" студентам имело место несоответствие трехкомпонентной композиции: тезис - аргументация - вывод. Исходный тезис разъяснения был задан студентам пословицей "Es ist noch kein Meister vom Himmel gefallen".

Попытка дать толкование и аргументировать свое понимание этой пословицы была сделана лишь в 25% МВ испытуемых.

Логико-композиционные несоответствия норме в МВ студентов нашли свое отражение и на синтаксическом уровне. Как известно, структурным содержанием МВ - сообщения является изложение временной последовательности действий, и это определяет тип связи между предложениями, а именно: цепную, последовательную связь. Логико-синтаксический анализ МВ испытуемых показал, что лишь 12% всех случаев синтаксической связи между предложениями в МВ составляет такая связь, остальные же 88% предложений внутри МВ связаны между собой параллельно, что не характерно для сообщения в норме. При этом внешняя сторона цепной связи, характеризующая воплощение синтаксических соотношений в речи, в высказываниях студентов представлена лишь лексическим повто -

ром (3). Совсем не использовались синонимические слова в соотносящихся членах соединяемых предложений и анафорическое употребление местоимений как средства выражения цепной синтаксической связи между предложениями. Внутренняя сторона цепной связи в МВ испытуемых отражена в устойчивых соотношениях "дополнение-дополнение" в соединяемых предложениях (т.е. дополнение предыдущего предложения совпадает лексически с дополнением последующего предложения). Другие структурные виды цепной связи ("подлежащее-дополнение", "дополнение-подлежащее") испытуемыми не использовались. Из языковых средств, выражающих временное развитие события, лишь 20% студентов использовали в своих сообщениях союзы и наречия с временным значением (*als, dann, danach*).

Поскольку структурным содержанием "описания" является пространственное соположение вещей (1), на первый план выступают локальные характеристики, реализованные приблизительно в 50% МВ студентов и выраженные в основном существительным с предлогом (*an der Wand, am Tisch, im Raum usw*).

МВ - разъяснение характеризуется самым богатым набором логических отношений между предложениями. Однако даже самые характерные из них (причинно-следственные отношения и отношения сравнения) не нашли отражения в МВ студентов, так как они по сути дела не доказывали истинность заданного исходного утверждения-пословицы, а лишь иллюстрировали его фактами из своей педагогической практики.

Таким образом, констатирующие срезы показали, что студенты IV курса языкового вуза недостаточно полно и точно пользуются языковыми средствами, делающими логику рассуждений ясной и доступной.

Для того чтобы студенты могли выразить логику мыслей в речи, в логически стройном высказывании, необходимо формировать у них эти умения специально.

1. Брандес М.П. Стилистический анализ. М., 1971.
2. Программы педагогических институтов. Практика устной и письменной речи (немецкий язык), М., "Просвещение", 1972.
3. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. М., 1973.

В.С.Вященко

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ II КУРСА

Опыт преподавания иностранных языков в вузе, данные исследований по обучению иноязычной лексике, а также результаты проведенных нами экспериментальных срезов показывают, что студенты даже старших курсов, владея определенным запасом иноязычной лексики, часто не умеют правильно пользоваться им в устной и письменной иноязычной речи, допуская многочисленные лексические ошибки. Количество таких ошибок значительно увеличивается с усложнением речевых заданий: самостоятельно что-то аргументировать, доказать, сделать выводы и т.д. на иностранном языке.

Как показывают наши данные, значительная часть ошибок на словоупотребление вызвана интерферирующим влиянием родного языка.

В существующих вузовских учебниках и учебных пособиях по английскому языку для II курса уделяется определенное внимание работе над лексикой, правильное употребление которой в речи осложняется интерферирующим влиянием родного языка. Однако эта работа носит в основном эпизодический характер. Упражнения, представленные в учебниках, ни в качественном, ни в количественном отношении не способствуют продуктивному усвоению лексики в той степени, которая обеспечивала бы решение достаточно сложных мыслительно-речевых задач.

Авторы, исследовавшие лексическую интерференцию, единодушны во мнении, что усилия должны быть направлены на ослабление ее действия. Однако они рассматривают в основном начальный этап овладения лексикой, т.е. этап семантизации и первичного закрепления.

А.Л.Карлин разработала специальную серию упражнений, направленных на предупреждение и снятие межъязыковой лексической интерференции (1). Однако эти упражнения носят в основном репродуктивный характер. Автор определяет их как подготовительные.

Наблюдения за иноязычной речью студентов свидетельствуют о том, что одних подготовительных и репродуктивных упражнений явно недостаточно для ослабления и преодоления интерференции. Психологические наблюдения Л.м.Шварц (4) показали, что для этого необходимы специальные упражнения на всем временном отрезке действия интерференции. Это положение подтверждается практикой обучения; часто студенты, зная об особенностях употребления иноязычного слова и выполняя безошибочно подготовительные упражнения, допускают большое количество ошибок при выполнении сложных речевых заданий. Поэтому встает вопрос о разработке специального комплекса упражнений, направленного на предупреждение и преодоление лексической интерференции в английской речи студентов младших курсов, в частности второго. Эта проблема, как показывает анализ методической литературы, до сих пор не решена. Между тем, решение этого вопроса уже на начальном этапе обучения (1-П курсы) чрезвычайно важно, ибо именно на этом этапе идет интенсивное обогащение речи студентов новыми лексическими единицами, закладываются основы активного владения иноязычной речью, большое внимание уделяется ее правильности.

Наши экспериментальные наблюдения за действием лексической интерференции в английской речи студентов П курса, теоретическое изучение этой проблемы, а также данные других исследований делают возможной разработку мер превентивного характера на всем протяжении действия лексической интерференции и в комплексе с формированием других сторон

речи. Разработанный нами комплекс упражнений направлен на усвоение определенного типа лексики – английских глаголов, семантические структуры которых частично совпадают с семантическими структурами их русских коррелятов. Выбор именно этой лексики обусловлен тем, что 1) глагол, являясь ядром предложения, обладает наибольшим количеством синтаксических связей, 2) исследователями интерференции обнаружено, что именно такие явления относятся к самым трудным для овладения, о чем свидетельствуют типичные для студентов всех курсов и очень устойчивые ошибки в употреблении данных глаголов.

Данный комплекс упражнений разрабатывался нами в соответствии с общеизвестными этапами формирования речевого навыка, в частности лексического (3). Он состоит из 3-х этапов:

1-й этап – введение лексики; его целью является семантизация и объяснение специфики лексической сочетаемости;

2-й этап – формирование лексических речевых навыков с помощью лексически направленных условно-речевых упражнений;

3-й этап – совершенствование лексических речевых навыков в ситуативно-творческих упражнениях.

На 1-м этапе студенты знакомятся с семантикой изучаемых глаголов, с различиями в их значениях и употреблении. Сознательное осмысление, правильное понимание и запоминание этих различий достигается прежде всего путем предъявления "отрицательного языкового материала" (5, 122), в данном случае ограниченных сочетательных возможностей изучаемых глаголов по сравнению с их русскими коррелятами. Эти сведения необходимы студентам и как будущим учителям иностранного языка. Как выяснилось в экспериментальном обучении, на этом этапе совершенно необходимо подробное толкование значений английских глаголов: без него студенты, как правило, не могут ни правильно употребить данные слова в других сочетаниях, ни объяснить их значения. Различия в употреблении глаголов иллюстрируются необходимым количеством примеров.

Стереотипная повторяемость изучаемого лексического материала на 2-м этапе обеспечивает становление лексических

речевых автоматизмов. Во избежание превращения процесса выполнения упражнений в механическую операцию мы придали им условно-речевой характер. Формулировки заданий направляют внимание студентов на содержание высказывания, а таблицы, иллюстрирующие сочетаемость английских глаголов, способствуют безошибочности их употребления в заданных контекстах.

Ситуативно-творческие упражнения требуют активной мыслительной деятельности студентов. Они способствуют формированию лексических речевых автоматизмов, которые могут функционировать в подлинно-речевых условиях.

Упражнения 3-го этапа делятся 1) по степени сложности мыслительно-речевых задач (деление речевых заданий на "относительно-простые" и "относительно сложные" основывается на данных психологии мышления) на упражнения, требующие решения а) относительно простых мыслительно-речевых задач, б) относительно сложных мыслительно-речевых задач; 2) по наличию опор высказывания на а) упражнения с заданным языковым материалом и б) упражнения без заданного языкового материала.

Упражнения каждого последующего этапа подготовлены предыдущими заданиями.

Таким образом, разработанный комплекс упражнений обеспечивает отработку лексических речевых навыков в постепенно усложняющихся условиях. Навыки формируются на базе точного знания специфики иноязычного явления по сравнению с родным языком, подкрепленного осознаваемыми правилами различными действиями.

Стереотипизация операций, составляющих навык (2-й этап) происходит в условиях, которые обеспечивают в дальнейшем, через ситуативно-творческие упражнения, "вхождение" в речевые умения.

Умственная активность студентов в процессе выполнения упражнений является в данном комплексе необходимым условием, способствующим предупреждению лексической интерференции.

Разработка такого комплекса упражнений, который направлен на предупреждение лексической интерференции на всех этапах работы над словом, обеспечивает, на наш взгляд, не толь-

ко правильное и осознанное понимание его семантической структуры, установление правильных соотношений со словом коррелятом в родном языке (2), но и формирование лексических навыков и умений, позволяющих правильно пользоваться им в иноязычной речи, предупреждая появление многих лексических ошибок.

Литература

1. Карлин А.А. Явление лексической интерференции при контакте русского и немецкого языков и пути ее преодоления. Канд. дисс. М., 1968.

2. Павлова И.П. Методика работы над лексикой английского языка с применением программированных пособий. Канд.дисс. М., 1970.

3. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы обучения лексическому аспекту устной речи на иностранном языке. - В сб.: "Обучение лексическому аспекту устной речи на иностранном языке". Л., 1972.

4. Шварц Л.М. Интерференция и упражнение. - "Учен. зап. Государственного НИИ психологии", т. 2, М., 1941.

5. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Известия АН СССР. Отд. общ. наук Серия 7, № 1, 1931.

Р.М.Макаренко

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ "ПЕРФЕКТНОГО" ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ THE PRESENT PERFECT TENSE НА I КУРСЕ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Образование и ситуативное употребление Present Perfect в речи вызывает ряд трудностей у русских учащихся, как показывают методические исследования (1) и практический опыт.

Это является причиной большого количества ошибок в речи студентов особенно младшего этапа языкового вуза. Ошиб-

ки в формообразовании, как правило, связаны с изменением вспомогательного глагола *to have* по лицам, образованием причастия прошедшего времени от неправильных глаголов, сочетанием *have* *Parriciple II* . Однако ошибки формы составляют примерно третью часть всех ошибок, допускаемых студентами 1 курса в речи, если брать во внимание общее количество случаев-предложений, где следовало бы употребить *Present Perfect* . Основной процент ошибок падает на употребление неперфектных форм глагола взамен *Present Perfect*, т.е. ошибки ситуативного "чувствования" перфекта.

Учитывая объективные трудности формообразования перфектных конструкций, разнообразие функций и значений этой видо-временной формы, отсутствие грамматического аналога в русском языке, представляется необходимым построить комплекс упражнений с элементами контрастирования на всех уровнях.

Под грамматическим противопоставлением понимается системное многоуровневое контрастирование элементов внутри одной грамматической структуры (в данном случае *Present Perfect Affirmative, Interrogative, Negative*), а также оппозиционных грамматических структур (тех, которыми описочно подменяется перфектный презент в речи) в специально разработанных контрастирующих упражнениях с учетом специфики противопоставляемых структур и их дифференциальных отличий друг от друга.

Учитывая грамматическую и коммуникативную сложность употребления в речи перфектного настоящего, представляется целесообразным построить 4-х компонентный комплекс упражнений, направленный на формирование речевого "перфектного" навыка. Контрастирующие упражнения включаются на первом ознакомительно-подготовительном этапе, целью которого является ознакомление с грамматическим явлением, первичное выполнение отдельных языковых операций и т.д.

Цель их состоит в том, чтобы дифференцировать языковые грамматические навыки построения всех структур *Present Perfect* между собой, а также в целом созданный "перфектный навык" от ранее сформированных навыков владения неперфектными формами глагола. Система про-

тивопоставления в целом на базе Present Perfect представляется нам как 3-уровневая.

Противопоставление 1 уровня является учебно-речевым, т.е. необязательным в том случае, когда у студентов уже есть твердая операционная основа в виде языкового "перфектного навыка". Противопоставление этого уровня можно отнести к формальному противопоставлению. Здесь возможно выделить противопоставление на морфологическом и синтаксическом уровнях. Первое связано с изменением вспомогательного глагола *to have* по лицам, а также с образованием причастия прошедшего от правильных и неправильных глаголов в составе перфектной структуры.

Противопоставление на синтаксическом уровне связано с фиксированным порядком следования членов предложения, особенно это касается Present Perfect Interrogative.

Упражнения на противопоставление 1 уровня можно проиллюстрировать следующими примерами упражнений:

1. Look at the pictures. Inform your partner that everything you see in the pictures you / your friend / have /has/ already performed.
2. Imagine that you underhear your fellow-student. Ask him questions that may occur. Use the model.

Model: - The teacher has come!

or - Has the teacher come?

- Has the teacher come?

Противопоставление II уровня является собственноречевым и вытекает из сложной специфики употребления Present Perfect в речи. Данный вид противопоставления рассматривается как внешнее функциональное противопоставление. Как показывают методические исследования (2; 3; 4; 5), данные разведывательного и обучающего экспериментов, Present Perfect в большинстве случаев ошибочно заменяется в речи студентов I курса следующими видовременными формами: Past Indefinite, Past Perfect, Past Indefinite.

Эти данные позволяют выделить следующие виды обязательного временного противопоставления в комплексе контрастирующих упражнений:

- 1) временных форм, входящих в одну систему временной оппозиции (Present Perfect - Past Indefinite);
- 2) временных форм, характеризующихся сходным характером протекания действия (Present Perfect - Past Perfect);
- 3) временных форм, характеризующихся сходным ощущением времени протекания действия (Present Perfect - Present Indefinite).

Здесь можно предложить следующие виды упражнений:

1/ Say what you see in the pictures as if:

a/ It doesn't occur at all;

b/ it hasn't taken place by the present moment.

2/ Tell your partner that everything you see in the pictures /part I/:

a/ happened yesterday;

b/ has just taken place /part II/.

• Mind your tenses and define them.

Если противопоставление I и II уровней является бинарным, то противопоставление III уровня должно быть перемежающимся, т.е. таким, когда в рамках одного упражнения контрастируются все ранее дифференцированные структуры Present Perfect и все видо-временные формы, включенные в систему "перфектного" противопоставления. Упражнения этого уровня - многоструктурные, например:

Look at the pictures. Say what you see in the pictures:

a/ as a process; b/ as a completed action by the present moment; c/ as an action which took place yesterday; d/ as an ordinary /usual/ action.

Заключительным этапом обязательного "перфектного" противопоставления могут явиться двуязычные упражнения, в которых перфектный презент противопоставляется совершенному виду русского глагола.

По мере выполнения контрастирующих упражнений постепенно устанавливается автоматизированная связь между ситуацией общения и содержащимися в ней ситуативными детерминаторами времени, с одной стороны, и соответствующим словесным оформлением временных интервалов – с другой. Это является необходимой предпосылкой для дальнейшей активизации Present Perfect в упражнениях ситуативного этапа.

Литература

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология языков и проблемы методического прогнозирования. – В со.: "Некоторые вопросы методики преподавания иностранного языка как первой специальности", М., 1976, с.22.

2. Гурвич П.Б. Обучение неподготовленной речи. – ИЯШ, 1964, № 1.

3. Раздина Т.И. Адекватность правила как важнейшее условие формирования навыка. – ИЯШ, 1969, № 2.

4. Скобенникова Б.А. Применение метода противопоставления при обучении грамматическим структурам. – В со.: "Проблемы обучения иностранным языкам", Т. УШ. Владимир, 1973.

5. Lapidus B.A. English through Practice. М., 1965 (предисловие).

ВОСПИТЫВАЮЩИЙ ХАРАКТЕР ОБУЧЕНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Исходя из цели и специфических условий обучения, а также особенностей контингента обучаемых на подготовительном отделении, кафедра методики преподавания иностранных языков разработала "Программу и основные методические положения обучения иностранным языком на подготовительном отделении факультета иностранных языков ЛГПИ им. А.И.Герцена".

Согласно этой программе, наряду с практической целью преподавание иностранных языков на подготовительном отделении должно решать также общеобразовательные и воспитательные задачи, включающие элементы профориентации слушателей — будущих учителей иностранного языка (I).

Воспитание слушателей имеет своей целью:

- формирование мировоззрения (системы взглядов и убеждений, в частности, советского патриотизма и пролетарского интернационализма);
- формирование определенных черт характера (настойчивости, трудолюбия, целеустремленности, воли, любознательности, активности);
- усвоение норм коммунистической морали (системы нравственных взглядов и оценок);
- усвоение общепринятых норм поведения (вежливости, выдержанности, дисциплинированности, такта);
- развитие мышления, памяти, чувств, воображения;
- развитие эстетических взглядов;
- формирование призвания к педагогической деятельности;
- развитие потребности в самообразовании.

Воспитание слушателей осуществляется как в процессе учебных занятий (на основе их содержания, организационных форм и методов, примера преподавателя, прямых его наставлений), так и во внеурочное время.

Предмет иностранный язык предоставляет широкие возможности для осуществления всестороннего и , в частности, идейно-патриотического воспитания. В.И.Ленин призывал к тому,

чтобы "все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали" (2).

С целью повышения идейного уровня преподавания широко привлекаются материалы, связанные с жизнью и деятельностью В.И.Ленина, например, учеба В.И.Ленина, его пребывание за границей, в частности в Англии.

Большое значение для идейно-патриотического воспитания имеет привлечение газетного материала. Так, две статьи "Moscow News" и "Morning Star" (одна - генерального секретаря ЦК КПСС Л.И.Брежнев, и вторая - бывшего президента США Дж.Форда) посвящены совместному полету советских космонавтов и американских астронавтов. Этот полет, являясь примером научного и технического сотрудничества двух великих держав, отражает миролюбивую политику нашего государства в области внешней политики. Тексты "Ленинский комсомол" и "Шесть орденов на знамени комсомола" содержат обширный материал, способствующий воспитанию чувства советского патриотизма, а также таких черт характера, как воля, настойчивость, трудолюбие, беззаветная преданность делу олушения Родине на примере сверстников наших слушателей - героев первых пятилеток, участников Великой Отечественной войны, а также их современников - строителей БАМа и КАМАЗа.

Расширению кругозора и формированию мировоззрения в большой степени способствует работа над страноведческим материалом. Он знакомит слушателей со страной изучаемого языка, о его историей и культурой, воспитывает интерес к ее настоящему и прошлому, уважение к культурным и материальным ценностям (например, сведения о достопримечательностях Лондона, о великом английском писателе В.Шекспире). Одновременно он напоминает о контрастах, существующих в капиталистическом обществе, об экономической и политической борьбе трудящихся.

Привлекая материалы советских и зарубежных газет о нашей стране и показывая преимущества социалистического строя, мы стараемся не давать олушателям готовых выводов, а подводить их к ним.

Повышению уровня общего культурного развития, расширению кругозора, а также развитию мышления, воображения, памяти, воспитанию эстетических чувств способствует обращение к сокровищнице английской и американской поэзии и прозы. Количество стихотворений и отрывков из художественных произведений, с которыми знакомятся слушатели ПО, не очень велико, однако их воспитывающее влияние весьма действенно. Так, слушатели постигают философскую мудрость английских поэтов Дж. Г. Байрона и А. Теннисона, убеждаются в великой общности человеческих чувств и переживаний, вдумываясь в строки американского поэта Г. Лонгфелло "Дождливый день" и английского поэта Т. Мура "Вечерний звон".

Большую роль в воспитании играют также приемы и методы работы. Так, например, работа над материалом для чтения или разговорной практики строится с учетом возможности организации обсуждения или постановки проблемного вопроса, а также включения слушателей в творческую работу: составление сообщений, аннотаций, участие в конкурсах и т.д.

Такой комплексный подход к постановке всего дела воспитания является своеобразным способом его оптимизации, "методической базой организации всей деятельности по формированию нового человека" (3).

Литература

1. Программа и основные методические положения обучения иностранным языкам на подготовительном отделении факультета иностранных языков в ЛГПИ им. А.И. Герцена.

2. Ленин В.И. Полн.собр.соч. , т.41, с.309.

3. Смирнов Т. XXV съезд КПСС о комплексном подходе к воспитанию. - "Правда", 14 сентября 1976 г.

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УПРАЖНЕНИЯМ ДЛЯ ОБЛАДЕНИЯ ТРУДНЫМИ ЗВУКАМИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Известно, что эффективность обучения произношению в значительной степени определяется соответствующими упражнениями, направленными на формирование фонетических навыков. При этом важную роль играет правильное определение характера трудности овладения тем или иным звуком.

В основу определения степени трудности звуков второго иностранного языка при обучении ему в национальном педагогическом языковом вузе должны лежать особенности взаимоотношения фонетических систем контактирующих языков:

а) родной (аварский) – русский;

б) второй иностранный, например, немецкий – первый иностранный, например, английский – русский и национальный, например, аварский.

В лингвистической литературе различают, как известно, три группы звуков по степени трудности овладения ими:

1) фонемы сходной группы; 2) фонемы дальней группы; 3) фонемы относительно близкой группы.

Наиболее трудными звуками немецкого языка для студентов-аварцев, изучающих немецкий язык после английского и параллельно с ним, являются звуки относительно близкой группы. Эти трудности обусловлены степенью уподобления звукам родного (аварского), русского и английского языков. Причем степень уподобления звукам английского языка оказывается значительной как в плане восприятия, так и в плане воспроизведения, что выражается в фонетических ошибках студентов. Поэтому правильная и своевременная диагностика причин возникновения ошибок позволяет своевременно выбрать эффективные пути их предупреждения и преодоления, реализовать их в соответствующих упражнениях. Для этой цели необходимо разработать комплекс фонетических упражнений, которая учитывала бы объективные причины возникновения трудностей.

Вторым требованием к фонетическим упражнениям следует

считать требование учета этапов формирования произносительных навыков: 1) ознакомительно-подготовительный, 2) стандартизирующий и 3) варьирующий этапы.

В данном сообщении речь идет об упражнениях, выполняемых на первом этапе. К таким упражнениям относятся:

1. Упражнения на дифференциацию слуховых и речедвигательных ощущений (включая упражнения с использованием ТСО).

2. Упражнения на осознание студентами артикуляционного уклада нового звука в сопоставлении со звуками сравниваемых языков и в противопоставлении со звуками, усвоенными ранее.

3. Упражнения на гимнастику органов речи, подготавливающие их к воспроизведению трудных звуков, с использованием слуховой и зрительной наглядности.

4. Упражнения на воспроизведение отдельных звуков по образцу.

5. Упражнения на воспроизведение нового звука в звуко-сочетаниях и словах.

Эти упражнения создают базу для формирования основы овладения трудными звуками на начальном этапе обучения немецкому языку.

Третьим методическим требованием к упражнениям является требование ограничения фонетических трудностей при овладении новым звуком. Упражнения должны быть составлены с учетом наличия в фонетическом материале лишь одной трудности — вновь осваиваемого звука. По мере автоматизации нового звука на последующих этапах эти звуки употреблялись в сочетании с ранее усвоенными звуками в словах и предложениях.

При отработке звука в слове необходимо обратить внимание студентов на форму реализации его в потоке речи: они должны отражать возможные варианты фонемы в слове. Материалом для таких упражнений служат отдельные слова, отобранные с учетом позиционных оттенков фонемы и состоящие из однородных элементов. Далее следует серия контрастирующих упражнений на дифференциацию слуховых и речедвигательных ощущений.

Каждое упражнение на тренировку изолированного звука, звуко-сочетаний, слова или словосочетаний должно, как правило, даваться также в транскрипции.

После усвоения и закрепления звуков и правил их позиционного употребления выполняются упражнения на развитие звукобуквенных связей, которые подготавливают студентов к работе над текстом.

Одним из требований к фонетическим упражнениям является требование органической связи аудиторных упражнений с внеаудиторными (выполняемыми в лаборатории технических средств). Для этой цели все упражнения записываются на магнитофонную ленту, с соответствующими ключами для самоконтроля. Целесообразно начитывать упражнения двумя голосами — женским и мужским. Произношение преподавателей-дикторов должно соответствовать орфоэпическим нормам немецкого литературного произношения.

Шатилов С.Ф. Проблема овладения формальной и содержательной сторонами иноязычной речи	1
Шевяков В.Н. Об особенностях порождения речевого высказывания в условиях диалогического общения	6
Макаренко Р.М. Проблема функционально-семантической типологии "перфектных" двучленных диалогических единств для обучения владению the Present Perfect Tense на 1 курсе языкового вуза	14
Вященко В.С. О некоторых закономерностях усиления лексической интерференции в английской речи студентов II курса	20
Ачкасова Н.Г., Цырлина Э.И. Организация материала для совершенствования грамматической стороны устной немецкой речи в старших классах	26
Ачкасова Н.Г. Управление самостоятельной работой учащихся с целью совершенствования грамматических навыков устной немецкой речи в старших классах средней школы	34
Стрехова М.П. Возможности чтения как средства запоминания и сохранения языкового материала (6 класс)	41
Радионова И.М. Грамматические упражнения для формирования речевого синтаксического навыка (На материале немецкого сложноподчиненного предложения)	50
Скворцова С.М. Устные тренировочные упражнения на начальном этапе обучения учащихся-туркмен грамматической стороне немецкой речи	57

Шепелева В.И.	Внеурочные упражнения как средство совершенствования устной речи учащихся 6-7 классов	69
Дубова Г.А.	Анализ типичных грамматических ошибок в профессиональной речи студентов испанского отделения	78
Добрякова Н.В., М.К. Колкова.	Некоторые пути интенсификации учебного процесса на подготовительном отделении	83
Аталаев Ш.	Некоторые экспериментальные данные обучения произношению немецкого языка как второй специальности в многонациональной аудитории	93
Строхова М.П.	Некоторые экспериментальные данные об использовании чтения как средства овладения лексикой немецкого языка в 6 классе	101
Ачкасова Н.Г.	Влияние организации грамматического материала на совершенствование устной немецкой речи старшеклассников (Данные обучающего эксперимента)	105
Радионова И.М.	Некоторые особенности речевого синтаксического навыка на уровне сложноподчиненного предложения немецкого языка и основные этапы его формирования	110
Долгалова Н.В.	Некоторые данные экспериментальной проверки владения монологическим высказыванием студентами 1У курса языкового вуза	116

Цена 1 руб. 28 коп.

М 32966 Подписано к печати 8.06.77. Заказ 100. Тираж 1000. Объем 8,5 л.л.

РТП ЛГПИ им. А.И.Герцена. 191186, Ленинград, Мойка, 48.