

Министерство народного образования Белорусской ССР
Минский государственный педагогический институт
иностранных языков

МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ
*в системе
непрерывного
образования*

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Минск
"Вышэйшая школа"
1991

Редакционная коллегия:

Е.А. Маслыко (главный редактор), П.К. Бабинская,
А.Ф. Будько, Т.П. Леонтьева, В.Ф. Сатинова

Включает статьи, отражающие результаты научных исследований в области использования активных методов обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников, учащихся общеобразовательной и профессиональной средней школы, студентов языковых и неязыковых вузов.

4602020100 – 058
М
М 304 (03) – 91

Зак. изд. – 91

ISSN 6 3 09 00044 1

© Коллектив авторов, 1991

ПРЕДИСЛОВИЕ

Формирование системы непрерывного образования является одной из актуальных задач развития советского общества. Существующее в стране многозвенное образование (дошкольные учреждения, общеобразовательная и профессиональная средняя школа, школа с углубленным изучением отдельных предметов, языковой и неязыковой вузы, курсовая подготовка в системе повышения квалификации, обучение взрослых, управляемое и инициативное самообразование), к сожалению, еще не является системой, так как каждое звено функционирует чаще всего самостоятельно, без должной связи с предыдущими и последующими звеньями, без необходимой опоры на уже усвоенное и сформированное или без реально учитываемой перспективы, „зоны ближайшего развития” (термин Л.С. Выготского). Без четкой системы или хотя бы продуктивной концепции непрерывного образования в стране специалисты в области отдельных, „сквозных” предметов предпринимают попытки создания своих внутренних систем непрерывного обучения. Это представляется задачей крайне непростой, так как преподавание конкретного предмета в соответствии с такими концепциями оказывается недостаточно взвешенным в общей структуре межпредметных связей. Тем не менее попытки осознать функции, содержание и характер преподавания предмета в системе непрерывного образования и тем более усовершенствовать обучение ему не могут не быть продуктивными. Авторы предлагаемого сборника научных трудов в своих исследованиях пытаются найти способы улучшить обучение такому „сквозному”, ставшему реальностью вследствие современного социального заказа в каждом звене народного образования предмету, как иностранный язык. Особое внимание уделяется коммуникативно-функциональной, подчеркнуто практической направленности обучения иностранному языку как средству общения, информационного обмена и познавательной деятельности.

Представленные в сборнике статьи группируются вокруг концептуальных, общих для всех звеньев непрерывного образования вопросов и каждого его звена в отдельности. В частности, в сборнике представлены научные статьи по проблемам дошкольного, школьного и вузовского обучения иностранным языкам, но, к сожалению, отсутствуют материалы по обучению взрослых, курсовому обучению, хотя проблемы обучения иностранным языкам в этом звене находят отражение в ряде статей.

В сборнике представлены также статьи специалистов в области ме-

тодики преподавания иностранных языков из Университета имени Ф. Шиллера (г. Йена, ФРГ) и Университета им. А. Мицкевича (г. Познань, Польша).

Освещаются некоторые общие проблемы организации обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования. В частности, рассматриваются проблемный (П.К. Бабинская) и компьютерный (Л.Н. Волчкова, С.В. Гедеев, П.И. Сердюков) подходы к управлению учебной деятельностью обучаемых. Вопросам обучения иноязычному общению посвящены статьи Е.А. Маслыко, И. Фрелих.

Проблемы методики игрового обучения иностранному языку дошкольников исследуются в статье А.П. Пониматко.

Важные вопросы обучения иностранным языкам в общеобразовательной средней школе освещаются в статьях С.М. Володько, В.В. Лопатко и О.А. Нехай, У. Гардайя, А.И. Попова.

Взаимосвязанному обучению чтению и устной речи в школах с углубленным изучением иностранных языков посвящена статья А.А. Вейзе. Факторы успешного обучения чтению газетных текстов анализируются в статье И.В. Чепик.

Методика обучения иноязычной речи в языковом вузе представлена статьями Т.Д. Алексеевой, Ю.Б. Борисова, А.Ф. Будько и Т.П. Леонтьевой, Т.П. Карпилович, Т.В. Поповой. Проблемам профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка посвящены статьи А. Маркунаса и С.Ю. Николаевой.

Среди проблем обучения в вузах неязыковых специальностей особое место занимают вопросы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам. Эти вопросы освещаются в статьях Н.И. Говоровой, Е.В. Задорожной, Н.З. Магазовой, И.З. Новоселовой и И.А. Шишкиной, Г.П. Савченко и др.

Многие положения статей носят дискуссионный характер. Редакция считает, что их обсуждение будет способствовать более эффективному решению актуальных вопросов, связанных с формированием системы непрерывного обучения иностранным языкам во всех звеньях народного образования.

Редакция

I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Л.К. БАБИНСКАЯ, канд. пед. наук (МГПИИЯ)

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Проблемное изложение учебного материала, использование коммуникативно-познавательных задач и управление их решением способствуют совершенствованию обучения устной речи. Предлагается типология проблемных ситуаций и приемы их решения.

Обучение иноязычной речи на основе проблемного подхода, как показывают экспериментальные данные и опыт нашей работы, осуществляется успешно, если соблюдаются следующие положения:

1. Учебный материал приводится в соответствие с требованиями принципа проблемности в систему, которая состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных частей. Эта система должна быть устойчива в течение времени, необходимого для извлечения из нее максимума информации, но в то же время ограничена в объеме; сочетать индуктивное и дедуктивное построение учебного материала, включая основное противоречие и группу опорных понятий для облегчения решения проблемы, а также включать две подсистемы: воздействующую (преподавателя, компьютер) и воспринимающую (обучаемого). Следует отметить, что выбор логико-содержательного признака в качестве ведущего способа проблемной организации изучаемого материала предполагает учет диалектических противоречий, свойственных данным явлениям, особенностей функционирования различных видов речевой деятельности и конкретной цели обучения.

Нами апробирована концентрическая подача лексико-грамматического материала в виде функционально-семантических групп (полей), включающих ядро полей данной категории, периферию этих полей и взаимодействие их ядра и периферии. Особенность предлагаемой методической организации учебного материала заключается в сочетании системно-языкового и функционально-речевого подходов к изучению различных смысловых категорий и выходе на уровень коммуникации как конечной цели усвоения. Такая форма подачи лексико-грамматического материала, на наш

взгляд, открывает большие возможности в осознании специфики функционирования языкового явления и овладении им на коммуникативной основе.

Для развития навыков и умений устной и письменной речи речевой материал (тексты, устные темы, речевые ситуации) отбирался и организовывался таким образом, чтобы можно было усложнять речемыслительные задачи. В этой связи оказалось продуктивным применение концептуально-логической схемы, в соответствии с которой предъявление нескольких текстов по теме обеспечивает общее представление о предмете высказывания, а логика изложения приводит обучаемых к необходимым выводам по обсуждаемой проблеме. Для активизации коммуникативно-познавательной деятельности в процессе решения учебных проблем речевой материал подавался так, что каждому уровню проблемности (актуализация имеющихся знаний – их расширение и первоначальное решение проблемы – анализ, обобщение полученных данных и окончательное решение проблемы) соответствовал свой тип текста или речевых ситуаций (мотивационно-стимулирующие – иллюстративно-ознакомительные – информационно-конкретизирующие).

2. Учебной коммуникации придается проблемный характер. Понятие проблемы в коммуникативно ориентированном обучении сопрягается с коммуникативной задачей и выступает как ее первый компонент. На основе одной и той же коммуникативной задачи могут быть созданы различные типы проблемных ситуаций и естественных стимулов, побуждающих учащихся к общению. Поскольку ситуации общения меняются постоянно и их варианты чрезвычайно многочисленны, при обучении иноязычной речи необходимо обеспечивать эвристичность речевых задач и речевых средств, предмета и содержания общения.

Источником проблемности в коммуникативно-познавательной задаче является противоречие между требованием задачи и степенью индивидуальной и групповой готовности обучаемых к ее выполнению. Проблемные ситуации устно-речевого общения создаются таким образом, чтобы предъявленная в них задача была способна вызвать интеллектуальные затруднения, преодоление которых становится мотивом творческого поиска неизвестного компонента в структуре речевого действия (предмета или мысли действия, средств и способов формирования и формулирования мысли, условий их реализации)¹.

Проблему может содержать и текст для чтения, в котором недостаточно полно раскрыты логические субъект или предикат или отсутствует один из них². В этом случае процесс чтения приобретает проблемно-поисковый характер, так как средством, разрешающим возникшую проблему, является не ранее усвоенный материал или уже сформированный навык, а информация, которая фрагментарно представлена в тексте и выступает в качестве непосредственной опоры. Учебно-методические задания к тексту направляют мыслительную деятельность читающего на устранение смыслового препятствия, выявление направления в решении проблемы,

установление связи текста с темой и подтемами, что стимулирует самостоятельность мышления и познавательную активность обучаемых.

3. Создается личностная проблемность и индивидуальная готовность обучаемых к восприятию и усвоению учебного материала.

Построенная по принципу коммуникативных отношений деятельность обучаемых организуется преподавателем как решение им вместе с обучаемым поставленной проблемы и предполагает принятие ее как важной и значимой для себя и поиск способа ее решения.

Известно, что мыслительная деятельность достигает высшего уровня продуктивности при переходе познавательных процессов в личностные. „Личность обучающегося есть основное ядро проблемной ситуации. Вне субъекта, вне личности нет проблемной ситуации”³. Личностное отношение субъекта к решению задачи приобретает характер „внутреннего компаса”, направляющего процесс адекватного использования прошлого опыта, помогает конкретизировать проблемы и цели, оценить важность предлагаемой задачи. Поэтому в процессе проблемного обучения постоянно следует искать и находить представляющие интерес для обучаемых ситуации, которые будут определять их личностную активность в коммуникативных процессах и мотивы творческого осмысления предлагаемых заданий.

Личностное включение в иноязычное общение наступает прежде всего при использовании лично значимых коммуникативно-познавательных задач, которые отбираются с учетом индивидуальных особенностей обучаемых (их интересов, желаний, увлечений, уровня знаний, опыта работы с учебным материалом) и такой организации учебного процесса, которая позволяет обучаемому с первых занятий ощутить успешность работы, то есть сказать или прочитать на иностранном языке то, что он хочет выразить в момент общения, как бы ни был беден его языковой запас. Более того, именно включенность мышления индивида в процесс взаимодействия с реальным миром, речевое поведение обучаемого в сложной системе социальных связей стимулирует его психическое развитие.

4. Необходимо обучать учащихся приемам решения учебных проблем.

Решая учебно-познавательную задачу, обучаемый в результате актуализации имеющихся у него интеллектуальных и личностных стереотипов либо находит новое, перекомбинируя ранее хорошо известное, либо пытается отыскать известное в неизвестном, то есть свести неизвестное к уже усвоенному ранее и тем самым разрешить учебную проблему.

Среди всего многообразия приемов обучения мыслительной деятельности для овладения иноязычной речью целесообразно выделить следующие основные виды:

- 1) непосредственно входящие в содержание усваиваемых знаний, навыков и умений (правила, алгоритмы действия, памяти);
- 2) обеспечивающие культуру умственного труда (приемы целеполагания, планирования, контроля, коррекции, оценки результатов труда);

3) обеспечивающие умственную (внутреннюю) активность обучаемого в процессе восприятия и усвоения учебного материала (наблюдение, запоминание, создание образов, оперирование ими в коммуникативно-познавательной деятельности).

Формирование как общеучебных, так и специфических для конкретного вида речевой деятельности учебных приемов осуществляется посредством моделирования наиболее доступных для обучаемых способов мыслительной деятельности в конкретной ситуации (анализ, синтез, сравнение, аналогия, противопоставление, обобщение и др.), оценки результатов деятельности и рефлексии используемых учебных приемов для осознания способа действия и возможностей его переноса в другие ситуации.

5. Для реализации проблемного обучения в качестве сюжетно-информационной основы используется текст.

Ряд текстов, объединенных единой проблемой, может быть использован для взаимосвязанного обучения устной и письменной речи на основе проблемного подхода. Работа над текстами начинается с постановки общей проблемы и ее первоначального обсуждения в устной речи. Посредством чтения нескольких текстов и накопления частных сведений и доказательств обучаемые приходят к решению проблемы. Анализ и обобщение полученных данных используются для формирования выводов в устно-речевом общении, что приводит в дальнейшем к интенсивному самостоятельному чтению по теме.

На первом этапе в процессе говорения составляется первичный смысловой и формально-композиционный образ текста по обсуждаемой проблеме и прогнозируется его возможное содержание. На втором читающий, наряду с переработкой воспринятого текста, прогнозирует возможное решение проблемы на основе созданного первичного образа. На третьем воспринятая информация подвергается активной переработке для воспроизведения прочитанного и его дальнейшего усвоения. С целью доказательства своей гипотезы обучаемый составляет текст, трансформируя авторский, группируя текстовую информацию в определенной иерархической последовательности, отбирая наиболее значимые и интересные для себя мысли.

6. Разрабатывается комплекс проблемных упражнений.

Проблемные упражнения создаются на основе проблемных ситуаций в различных видах речевой деятельности, внешней формой выражения которых являются коммуникативно-познавательные задачи. Они побуждают обучаемых к овладению новыми знаниями и способами действия в процессе поиска путей разрешения различных типов познавательных противоречий. Коммуникативные и познавательные мотивы существуют в единстве, в них опредмечены коммуникативные и познавательные потребности субъекта. Но если в проблеме преобладает один из компонентов – коммуникативный, когда ориентация на партнера общения выступает как основной мотив и цель, или познавательный, предполагающий нацеленность

на усвоение нового, коммуникативно-познавательная задача может рассматриваться как самостоятельная коммуникативная или познавательная задача. В этом смысле текстовые проблемные задачи можно считать в большей мере познавательными, а устно-речевые — коммуникативными.

В процессе обучения иноязычной устной речи целесообразно идти от усвоения функционально значимого языкового и речевого материала к совершенствованию навыков аутентичного употребления данного материала в устно-речевых ситуациях и к развитию собственно речевых умений в вариативных условиях устно-речевого общения.

Постановка проблемы для обсуждения и совершенствование лексико-грамматических и произносительно-интонационных навыков могут быть организованы с помощью проблемного эмоционально насыщенного экстралингвистического фрагмента в виде короткого фильма-эпизода, эпифильма, сюжетной картины, газетной иллюстрации, эвристической беседы, предъявления предтекстового фрагмента с информационными пробелами, введения мотивационно-стимулирующего текста и фиксации его ключевых положений и др.

Усвоение особенностей функционирования конкретного языкового материала в ситуациях речевого общения достигается с помощью коммуникативных задач, ориентированных на реальные события или познавательные интересы и потребности учащихся по теме. На данном этапе, как и на первом, еще широко используются разнообразные языковые, содержательные и смысловые опоры: алгоритмы, схемы, таблицы, речевые ситуации и микротексты, комплексы репродуктивных и познавательных вопросов. Проблемные речевые упражнения типа „вариации на тему“, описание инцидента, анализ критических ситуаций, „вопросы Сократа“, обсуждения вполголоса, лабиринты действий, мини-дискуссии побуждают говорящих к конкретным речевым поступкам и провоцируют продуктивную речь.

Принятие итогового решения по обсуждаемой проблеме происходит в ходе беседы за „круглым столом“, пресс-конференции, ролевой игры с проблемной задачей, диспута, дискуссии, деловой игры и т.д., в процессе которых анализируется полученная информация и принимается единое обоснованное решение. Грани между отдельными формами творческой работы подвижны. Так, темы для диспута обычно носят дискуссионный характер, звучат остро, проблематично, направлены на формирование общественного мнения в коллективе по обсуждаемой проблеме. Экспозиция к дискуссии может быть с выраженной и невыраженной проблематикой⁴. Вместе с соответствующими направляющими вопросами экспозиция первого вида образует определенный содержательный материал, который легко может быть использован в процессе обсуждения. Дискуссии по экспозиции с невыраженной проблематикой чаще всего реализуются в виде просмотра-обсуждения кинофильма, театральной постановки,

а также обсуждения рассказа, книги. Деловая игра предполагает имитацию речевого общения в настоящей деятельности конкретных работников со всеми возникающими для решения проблемами.

Комплекс текстовых проблемных упражнений создавался нами на основе концепции Л.П. Доблаева о возможном наличии в текстах проблемности в зависимости от характера выраженности текстового субъекта и предиката. Основная текстовая ситуация – это ситуация новизны субъекта и сложности текстового предиката. Дополнительные ситуации включают ситуации противоречивости, неполноты или отсутствия текстовых субъектов и предикатов. Таким образом, приемы решения проблемных ситуаций в самом общем плане можно свести к следующим основным: постановке самим обучаемым вопросов, нацеливающих на решение возникающих познавательных задач; вопросов-предположений, выражению антиципации и рецепции плана изложения или содержания, критическому анализу.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978. – 160 с.

² Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982. – 176 с.

³ Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психологии. – 1982. – № 4. – С. 16.

⁴ Скалкин Л.В. Обучение диалогической речи. – Киев, 1989. – 158 с.

Получено 22.03.90 г.

Е.А. МАСЛЫКО, канд. пед. наук (МГПИИЯ)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специфика обучения речевому общению на иностранном языке в разных звеньях непрерывного образования определяется как возрастными психологическими особенностями обучаемых, так и местом общения в их жизнедеятельности, реальными мотивами, конкретными целями и характером овладения иностранным языком, степенью преемственности в системе формирования и развития иноязычной коммуникативной способности обучаемых.

Формирование непрерывного образования в стране как системы ставит ряд новых и, может быть, пока нерешаемых задач. Отсутствие системности наглядно прослеживается, в частности, и в обучении иностранным

языкам, которые в последние годы пытаются преподавать во всех звеньях непрерывного образования (в детском саду, в начальной и средней школе, ПТУ и техникуме, в неязыковых и языковых вузах, в системе повышения квалификации, курсовом обучении и при экспресс-обучении).

Формирование подходов и содержания обучения в каждом звене происходит пока стихийно, с учетом, как правило, сугубо прагматических целей или заполнения вакуума под воздействием то ли бурно и беспорядочно формирующегося социального заказа вследствие развития международных экономических, научных и гуманитарных контактов, то ли связанной с этим моды. Здесь мы и сталкиваемся с тем, что самым большим и острым дефицитом в организации обучения иностранным языкам становится системность. Сейчас, как правило, обучение на любом этапе начинается „с нуля”, так как ни один из компонентов непрерывного образования по разным причинам не обеспечивает более или менее ровного владения предписанным учебной программой минимумом. Основными причинами тому могут быть неудовлетворительный отбор содержания обучения иностранным языкам, организация языкового и речевого материала, несовершенство учебных материалов, а также несоответствие целей обучения, используемой методики содержанию учебной деятельности обучаемых и их речевой практике. Следует отметить необеспеченность учебного процесса учебниками, аудиовизуальными и дидактическими пособиями и материалами, а также невысокую квалификацию, да и просто недобросовестное отношение учителя иностранного языка к своим обязанностям. Есть, к несчастью, и школы без учителя иностранного языка вообще. К этому можно добавить и автономные формирование и развитие обучения в каждом звене непрерывного образования без опоры на предшествующее обучение и без учета перспективы то ли обучения, то ли использования иностранного языка как инструмента дальнейшей деятельности.

Вследствие названных особенностей сложившейся организации обучения иностранным языкам (да и не только им) системность становится фактором, который должен явиться стержневым в формировании непрерывного образования. Такая системность должна быть принципиальной и всеобъемлющей для всего непрерывного (сквозного) овладения иностранными языками. Сначала отметим, в чем именно отсутствует системность в формировании способности обучаемых владеть в той или иной мере иностранными языками. Во-первых, в любом звене непрерывного образования есть два очевидных недостатка: нет реальной конкретной опоры на усвоенное ранее в иностранном языке и нет четкой модели будущего владения этим языком. Все делается как бы на глазок: определяется тематика учебных материалов, подбирается грамматический и лексический материал. При заявленных в программах и учебниках ориентации на коммуникативное овладение иностранным языком и функциональном подходе для обучения отбирается нецелесообразный с точки

зрения коммуникации языковой материал, не используются данные анализа речевого поведения и речевого общения носителей данного языка. Тематическая организация языкового и речевого материала не имеет необходимой ситуативной и функциональной проработки. Обучение иностранным языкам, как оказывается, не имеет конкретных лингвистических основ того, чему надо научить. Они часто представлены каким-то традиционно используемым фрагментом системы существующих в языке грамматических и лексических явлений. Трудный языковой материал при его включении в содержание обучения адаптируется, сложному языковому явлению иногда отводится неоправданно много учебного времени (например, Present Continuous Tense в английском языке, редко используемому его носителями) в ущерб интенсивной тренировке более простых, но и более употребительных форм. Иными словами, в формировании лингвистических основ отсутствует полноценная систематизация языковых средств, обусловленная моделью будущего владения языком, в которой реализуются такие систематизирующие факторы, как функциональность речевых форм, употребительность конкретных языковых явлений, взаимосвязанность и взаимодействие видов речевой деятельности, коммуникативное взаимодействие общающихся, обусловленные ситуацией общения, интенсивность и вариативность использования минимума языковых средств, особенности социальных контактов (в том числе речевого этикета), характер планируемой или моделируемой (предполагаемой) деятельности, учет типичных речевых интенций и соответствующих им образцовых высказываний (фраз, реплик).

В обучении видам речевой деятельности (говорению, чтению, письму, аудированию) не используются типичные ситуации реализации конкретного вида речевой деятельности в целях коммуникации. Наряду с этой речевая деятельность, отдельные ее акты не обуславливаются, как правило, обслуживаемой ею общей деятельностью (человек всегда говорит, зачем-то и почему-то и сообразно условиям общения, характеру партнеров и взаимодействию с ним).

В современном обучении иностранным языкам оказались несбалансированными коммуникативная (в том числе и чисто прагматическая) направленность овладения иностранным языком, сопоставительный анализ родного и иностранного языков и опора на имеющийся языковой опыт, путь к владению иностранным языком через преодоление межъязыковой и внутриязыковой интерференции, взаимосвязанность обучения видам речевой деятельности и специализация формирования навыков и умений чтения, говорения, аудирования и письма, соотношение языка и речи, а также речевой и неречевой коммуникации, этапы введения тренировки и активизации языкового и речевого материала, уровни речепорождения и речевосприятия в овладении иностранным языком процесс овладения иностранным языком и практика владения им (формирование речевого опыта). Этот перечень можно было бы продолжить

но самым большим и общим недостатком является все-таки отсутствие системности во всех компонентах, стихийно или целенаправленно входящих в реальную (существующую) модель обучения иностранному языку. Вследствие этого такая модель в большей или меньшей степени не коррелирует с моделью владения иностранным языком, заявленной в целях обучения. Первое нарушение системности фиксируется уже в учебных программах, которые конкретизируют цели обучения во всех звеньях и на всех этапах обучения иностранному языку; дальше нарушения системности множатся и углубляются в учебниках и других компонентах учебно-методических комплексов, в обучающей деятельности преподавателя и управляемой им учебной деятельности обучаемых.

Рассмотрим проблемы систематизации обучения иностранному языку как средству общения в условиях коммуникативного системно-деятельностного подхода¹. Мы полагаем, что этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется на основе всех взаимодействующих компонентов обучения упорядоченное, систематизированное, взаимосоотнесенное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой (воспроизводимой) на учебных занятиях речевой деятельности – неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности. Коммуникативный системно-деятельностный подход предполагает (что важно для определения содержания и характера обучения) полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между такими компонентами содержания обучения, как система общей (экстралингвистической, педагогической, например) деятельности, система речевой деятельности, система речевого общения (коммуникации, интеракции и взаимной перцепции), система изучаемого иностранного языка, системное соотнесение родного и иностранного языков (их сознательно-сопоставительный анализ), система речевых механизмов (речепорождения, речевосприятия, речевого взаимодействия и др.), текст как система речевых продуктов, система структурно-речевых образований (диалог, монолог, монолог в диалоге, разные типы речевых высказываний и сообщений и т.д.), система (процесс) овладения иностранным языком, система (структура) речевого поведения человека. При использовании такого подхода в обучении формируется, реализуется и функционирует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого слова. Эта система, с учетом использования ее в целях обучения иностранному языку, должна включать и взаимосоотнесение общедеятельностных мотивов с мотивами и потребностями связанного с ней общения, предметного содержания и способов выполнения деятельности, типичных условий ее протекания и характера взаимодействия ее участников (межиндивидуальное, групповое), а также определение характера, содержания и форм взаимоотношений и общения участников, принятых в рамках данной деятельности, в единстве их коммуникативного, интеракционного и перцептивного аспектов, роли,

места, сфер и ситуаций иноязычного речевого общения. Определяющим для обучения иностранному языку является характер влияния общей деятельности на содержание, отбор и организацию учебного языкового и речевого материала, моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способы формирования речевых навыков и умений у обучаемых, способы и приемы управления их учебной деятельностью на занятиях с преподавателем и в самостоятельной работе.

В учебных целях мы дифференцируем варианты общей деятельности при условии ее соотнесенности с обучением на реальную (учебную), актуальную (внеучебную) и потенциальную (будущую).

Большой интерес для создания общедетельностной основы обучения иностранному языку представляет соотнесение единиц деятельности: операции, действия и собственно деятельности. Для организации управления процессом овладения иностранным языком и практикой иноязычного общения обучаемых особое значение имеет деятельностная концепция, такая, как теория П.К. Анохина об акцепторе действия, которая обосновывает взаимодействие фаз планирования, исполнения и сличения в процессе выполнения действий человеком. В целом систематизация общей деятельности и определение ее взаимодействия с речевой деятельностью осуществляется на концептуальной основе, разработанной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым и др.

Речевая деятельность как система рассматривается нами как неотъемлемая и составная часть общей деятельности. Систематизируя речевую деятельность, следует отметить, что для обучения иноязычному общению значимым является как специальное, так и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, обслуживающим общение, в том числе говорению, аудированию, чтению и письменной речи. Иерархия единиц речевой деятельности (речевая операция, речевое действие и собственно речевая деятельность) обеспечивает процессу формирования речевых навыков и умений упорядоченность, систематичность, преемственность и логичность. Использование теории речевой деятельности позволяет сформировать мотивы иноязычного речевого общения в процессе обучения и обеспечить их реализацию в моделируемых на учебных занятиях ситуациях.

Систематизация общения предполагает анализ содержания, структуры и взаимодействия его коммуникативного (информационного обмена между партнерами), интеракционного (взаимодействия партнеров) и перцептивного (взаимовосприятия и взаимопонимания партнерами) аспектов. Большой интерес для обучения иноязычному общению представляет анализ сочетания в речевом взаимодействии носителей изучаемого языка речевых и неречевых средств общения (мимики, жестов, телодвижений и т.п.) с учетом их национально-культурной специфики. Особый смысл для обучения имеют структурные формы общения (диалог, монолог, монолог в диалоге, диалог в монологе, полилог), компоненты акта

общения (цикл, период, макродиалог), речевые жанры общения (монолог-сообщение, рассуждение, доказательство и др., диалог-беседа, спор, вопросно-ответный диалог, соразмышление и др.), принятые в данной языковой общности речевой этикет и техника общения в определенных социальных ситуациях, ролевой репертуар речевых воздействий и реакций в разных ситуативно и тематически обусловленных актах общения и т.д.

Систематизация языка в целях обучения иноязычному общению предполагает использование как собственно системного описания фонетического, лексического и грамматического аспектов языка, так и данных коммуникативной лингвистики и прагмалингвистики, функциональной грамматики, контрастивной лингвистики. Систематизация изучаемого иностранного языка как средства общения должна отвечать трем основным требованиям: 1) создать лингвистические основы обучения данному иностранному языку с учетом языкового опыта обучаемых и владения ими исходным (или родным) языком и овладения им; 2) обучить их определенному (полному, усеченному или избирательному) варианту системы языка; 3) соответствовать условиям реализации в обучении коммуникативной функции языка и овладения ею обучаемыми. В процессе отбора и организации языкового и речевого материала и управления овладением им в качестве основных следует использовать принцип оценки их коммуникативной целесообразности (В.Г. Костомаров) и принцип активной коммуникативности (А.А. Леонтьев). Наряду с обучением различным единицам языка – фонетическим, грамматическим, лексическим, интонационным (просодическим) – в обучении общению особо значимыми становятся функциональные высказывания, различные типы речевого взаимодействия собеседников, функциональные сверхфразовые единства, варианты речевой реализации коммуникативных намерений (интенций) собеседников, вариативные способы коммуникативного реагирования, техника речевого общения (включая речевой этикет), образцы обусловленных ролевым поведением высказываний и т.д. Лингвистические основы обучения иноязычному общению должны объединить весь арсенал языковых единиц и речевых средств общения в единое целое с учетом типичных трудностей овладения иностранным языком носителями данного родного языка. Систематизация соотношения родного языка с иностранным имеет три аспекта: 1) отбор и предучебная организация языкового и речевого материала для обучения иноязычному общению; 2) динамическое соотношение языковых и речевых единиц в процессе обучения; 3) формирование умений соотношения родного и иностранного языков в процессе овладения последним. В обучение включается лингвометодическая типология изучаемых языковых явлений и трудностей формирования навыков и умений иноязычного общения. Такое соотношение требует и создания специальных коммуникативных справочников и учебных пособий, которые позволили бы включить в обучение активное сопоставление двух языков и упражнение обучаемых в быстром переключении с одного языка

на другой, а также сформировать в лингвистическом мышлении обучаемых развитой язык-посредник для внутреннего соотнесения обоих языков в процессе порождения и смыслового восприятия речевых высказываний в иноязычном общении при сохраняющейся первичности родного языка в речевом мышлении. Соотнесение родного и иностранного языков в обучении иноязычному общению должно быть, по нашему убеждению, обеспечено такими комплексами упражнений, которые бы без ущерба для аутентичности иноязычной речи позволили полностью реализовать средствами иностранного языка изначальные коммуникативные намерения (без подстройки их под наличные языковые средства), сформированные в речемышлении на родном языке. В целом же создание таких комплексов упражнений связано с особенностями структуры и функционирования механизмов порождения и смыслового восприятия речевых высказываний, входящих в целесообразную для обучения иноязычному общению систему.

Методически целесообразная система речевых механизмов создает психофизиологическую основу речевого общения. Наиболее значимыми для нас, следовательно, представляются механизмы порождения речевого высказывания, смыслового восприятия, механизм взаимодействия кратковременной и долгосрочной памяти и связанный с ним механизм вероятностного прогнозирования в речи. Концепции механизмов речи, предложенные Т.В. Ахутиной, Н.И. Жинкиным, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, А.Р. Лурия и др., а также концепция акцептора действия П.К. Анохина позволяют создать психолингвистическую модель процессов овладения и владения иностранным языком как средством общения. Сформированные на материале родного языка речевые механизмы не только должны быть переведены на новый (иноязычный) код, но и в системе их функционирования (с учетом психологической реальности родного языка) должно быть отлажено взаимодействие родного и иностранного языков через формируемый в процессе обучения и практики иноязычного общения язык-посредник, язык перевода, язык анализа. При этом язык-посредник должен постепенно свертываться и автоматизироваться с тем, чтобы аутентичная речь функционировала в общении без видимых задержек во времени. Текст как система речевого продукта носителей изучаемого иностранного языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата, с отражением определенного социального, деятельностного фона, выражением социальной, профессиональной, личностной позиции. Мы рассматриваем текст как зафиксированный в той или иной форме продукт устной или письменной речи. В нем как бы материализуются все другие системы. С учетом описанных выше систем мы можем специально, в учебных целях моделировать такие тексты, которые не только были бы образцами иноязычного общения, но и управ-

ляли бы процессом овладения и практикой иноязычного общения. Текст следует рассматривать в следующих обучающих функциях: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определенной структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог); как структуру управления смысловым восприятием; как структуру управления учебными действиями обучаемых (учебный текст) в обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике, интонации) и видам иноязычной речевой деятельности (всем видам чтения, говорению, аудированию, письму). Диалогические тексты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть самообучения иноязычному общению. Функции текста в обучении иноязычному общению отнюдь не исчерпываются вышеназванными. С развитием коммуникативной методики могут появиться и новые его функции. К тексту как системе тесно примыкают и структурно-речевые образования – разные типы текстов монологического и диалогического характера, смешанные жанры высказываний. Их систематизация необходима для обучения иноязычному общению с целью формирования у обучаемых способности пользоваться различными жанрами, тактиками и техниками речевого общения, с одной стороны, и для их сочетания в соответствии с условиями деятельности, ситуацией общения, с характером ролевого поведения собеседников, их межличностного и межролевого взаимодействия – с другой. Обучение разнохарактерным структурно-речевым образованиям должно быть обеспечено, наряду со словарями и грамматическими справочниками, специальными коммуникативными учебными пособиями. Как показывает опыт, обучаемые часто испытывают затруднения в составлении содержательного диалога или целевого монологического высказывания к определенной ситуации общения, ведении многотемного диалога или использовании в собственном развернутом монологическом высказывании различных жанров (сообщения, рассуждения, доказательства, умозаключения, повествования, описания, предположения и т.д.).

Систематизация овладения иностранным языком предполагает учет и использование в обучении объективных и субъективных закономерностей усвоения иностранного языка на основе конкретного родного языка и его соотнесения с иностранным. Такая систематизация преследует цель свести воедино психологические, психолингвистические и лингвистические особенности овладения иностранным языком и сформулировать четкие стратегии и тактику управления учебной деятельностью каждого обучаемого через группу (Г.А. Китайгородская), что является, как показывает опыт интенсивного обучения, непременным условием эффективного обучения иноязычному общению. В структуре овладения иноязычным общением реализуются все названные выше системы через призму процесса усвоения знаний, формирования навыков и умений



при условии компетентного использования обще- и социально-психологических, психолингвистических механизмов речевой деятельности и общения. Процесс овладения иноязычным общением предопределяет систему управления учебной деятельностью обучаемых.

Систематизация речевого поведения значима для обучения иноязычному общению в таких аспектах, как отражение в нем всех психологических, лингвистических, деятельностных, объективных и субъективных факторов его существования в речи человека в целом; как модель (образец) речевого поведения типичного носителя изучаемого иностранного языка, к которой следует стремиться обучаемым; как особенности речевого поведения в результате проведенного обучения иноязычному общению; как формирование способности самовыражения обучаемого на иностранном языке. Система учебной деятельности соотнобразуется с целями, характером и условиями обучения и определяется особенностями овладения иностранным языком как средством общения. Основным условием совершенствования и расширения рамок учебной деятельности по овладению иноязычным общением должно быть взаимодополняющее использование в ней реальной (в учебном процессе), актуальной (внеучебной) и потенциальной (планируемой) деятельности. Эффективным способом оптимизации учебной деятельности, как показывают результаты исследования, проведенного в Минском госпединституте иностранных языков, может быть игровое моделирование, представляющее собой воссоздание в процессе обучения по существенным признакам мотивов, целей, ситуаций, условий, процесса и результатов названных выше видов деятельности на основе использования и организации игровой деятельности обучаемых.

Опыт организации обучения иноязычному общению в соответствии с разными методическими концепциями показывает, что недостаточность системообразующих факторов такого обучения в значительной мере сужает рамки, снижает качество использования иностранного языка как эффективного средства общения. Самыми типичными заблуждениями в методике обучения иноязычному общению являются следующие: подмена понятий речевого общения понятиями речевой деятельности или процесса формирования навыков и умений; специализация обучения чему-то одному в ущерб другому и целому; принятие частного за общее и универсальное (например, речевой этикет или так называемый „туристский язык“ представляются как общение или коммуникация); отождествление частного воспроизведения языкового материала с общением; перенос коммуникативно нецелесообразного материала в общение; смешение номинации с коммуникацией и т.д.

В то же время многосистемность организации обучения иноязычному общению может составить представление о том, что вряд ли возможно четко и взвешенно соотнести и сообразовать все системы в единой системе обучения с учетом всех специфических характеристик двуеди-

ного процесса – обучения/овладения для реального и эффективного обучения и практики использования коммуникативной функции языка. Во избежание этого мы считаем необходимым выделить следующие крупные блоки в системном подходе к обучению иноязычному общению:

- предучебная систематизация обучения общению;
- отбор и организация содержания обучения;
- систематизация и дифференциация языкового и речевого материала;
- распределение и организация компонентов содержания обучения, языкового и речевого материала для подготовительного, специализированного и интегративного этапов обучения;
- систематизация учебных занятий по этапам;
- систематизация управления учебной деятельностью обучаемых;
- систематизация управления практикой иноязычного общения.

Рассмотрим содержание и структуру каждого блока предлагаемой системы.

Предучебная систематизация обучения включает: тщательный анализ реальной или предполагаемой общей деятельности, которую должен обслуживать иностранный язык; выявление сфер, предметного содержания, тематики, структуры и ситуаций включенного в общую деятельность иноязычного общения; соответствующее им составление детальной модели планируемого общения.

Блок отбора и организации содержания обучения предназначен для определения характера и систематизации общей структуры обучения, комплексов упражнений, методических приемов, характера и структур игрового моделирования иноязычного общения в процессе организации учебной деятельности обучаемых. Иными словами, здесь формируется система обучения с учетом и реализацией в ней обще- и речевой деятельности основ овладения иноязычным общением и системы речевого общения.

Таким образом, системность в обучении иностранному языку определяется синтезом всех слагаемых овладения конкретным языком, которые являются включенными в частные, названные выше системы и представляют в синтезированной форме необходимые признаки системности. Всему современному обучению иностранным языкам не хватает именно синтеза разносистемных факторов и признаков. Наиболее частым заблуждением в организации обучения является использование факторов одной или двух частных систем. Как правило, попытка систематизации содержится в заявляемых авторами методики принципах. Иногда системность, достаточно объемлющая, просматривается в наборе принципов, но, к сожалению, уже в учебной программе и в учебном пособии преобладают и реализуются или являются ведущими признаки какой-то одной частной системы. Даже совмещение систем речевой деятельности и языка оказывается весьма болезненным. То же происходит и с совмещением в обучении переводных и беспереvodных средств обучения,

коммуникативной направленности обучения и чисто репродуктивной тренировки.

Удельный вес факторов и признаков каждой системы должен определяться особенностями обучения в каждом звене непрерывного образования, возрастными особенностями обучаемых, экстралингвистическим и речевым (языковым) опытом. При этом одна частная система может оказаться ведущей, моделиобразующей, а другие будут включаться в качестве отдельных компонентов или сочетаться между собой при соблюдении определенных акцентов на разных этапах овладения иноязычным материалом.

Рассмотрим особенности системной организации обучения иноязычному общению в разных звеньях непрерывного образования — в обучении дошкольников, раннем школьном обучении (6–9 лет), на начальном, продвинутом и завершающем этапах средней школы (10–18 лет), в обучении в школах и классах с углубленным изучением иностранного языка, в профессиональной средней школе, в языковом и неязыковом вузах, в системе повышения квалификации, в обучении на курсах целевой подготовки для взрослых.

В обучении иноязычному общению дошкольников ведущими являются факторы развития детей, формирования и совершенствования психических процессов и физической активности, а также использование естественной для данного возраста игровой деятельности как способа развития и социализации обучаемых. Вся жизнь и деятельность детей опосредуется общением со взрослыми и сверстниками, старшими и младшими детьми; продолжается овладение родным языком; дети моделируют в своем поведении ситуации жизни взрослых, волшебной сказки и собственной фантазии, то есть имеется то, что необходимо для овладения иноязычным общением, с одной стороны, и все, что создает психологическую среду такого общения. В обучении дошкольников есть все необходимое: потребность в общении, максимальная предрасположенность к игре, являющейся идеальным способом моделирования учебной и внеучебной деятельности детей, их способность к непосредственному включению иностранного языка в систему общения, а также способность включать воображение при известном ситуативном дефиците, потребность в упражнении формирующихся и развивающихся психических процессов. Наконец, у дошкольников процесс общения един — иностранный язык может быть органично включен в систему способов общения, используемых детьми. Как показывает опыт, у дошкольников легче и быстрее формируются процессы речепорождения и речевосприятия, коммуникативного взаимодействия. Наконец, в умелом обучении иностранному языку (как, например, показывает опыт Е.И. Негневицкой и А.М. Шахнаровича) достигается положительная синхронизация формирования психических процессов — памяти, воли, мышления, воображения, общения и др.— и овладения ино-

странным языком. Все это позволяет с учетом результатов экспериментального обучения дошкольников (Г.М. Адрочникова, Е.И. Негневицкая, А.П. Пониматко и др.) сделать следующие выводы.

1. В обучении дошкольников иноязычному общению необходимо максимально использовать моделирующие способности игры и способы управления игровой деятельностью детей.

2. Следует использовать психотехнические игровые упражнения (по образцу тренинговых упражнений, предложенных К.С. Станиславским и его последователями), ориентированные на синхронизацию формирования и развития психических процессов с формированием навыков и умений иноязычного общения.

3. Нужно обучать детей иностранному языку для обслуживания ситуаций речевого этикета, типичных ситуаций бытового общения, в том числе с использованием ситуаций волшебной сказки и фантазийной деятельности самих детей.

4. Определять характер и содержание обучения дошкольников должны система психических процессов и социализация личности ребенка, система общения, система экстралингвистической (игровой) деятельности.

5. Игра должна быть не просто средством обучения, а способом, который актуализирует иностранный язык как средство игровой деятельности и общения.

6. Система изучаемого языка может быть представлена только в сравнении с родным языком. Опыт обучения вне языковой среды убеждает в том, что опора на родной язык не разрушает единой основы овладения языком, а языковая способность детей к овладению родным языком и соответствующая готовность к такому овладению переносится на иностранный язык. В этом возрасте (4–5 лет) максимально активизированы те психические процессы, которые крайне необходимы для овладения иноязычным общением. При этом они мобилизованы, как нам представляется, в идеальной системе, почти полностью синхронизированной с той системой, которая может быть наиболее эффективной в овладении иностранным языком в данном возрасте.

В раннем школьном обучении, если оно не является продолжением дошкольного, в принципе повторяется все то, что характеризует обучение детей 4–6 лет. Главной значимой для обучения иноязычному общению чертой остается развитая игровая мотивация при более сознательном управлении детьми процессами общения со сверстниками и взрослыми. В случае продолжения начатого в дошкольном возрасте обучения иноязычному общению осуществляется концентрическая организация обучения по ситуативно-тематическому принципу, расширяется круг тем за счет включения ситуаций общения в школе, связанных с адаптацией детей к школьной жизни. В целом же основу обучения здесь должны составлять познавательная, игровая и собственно коммуникативная деятельность.

Упражнения и игры психотехнического характера постепенно становятся значимыми для учащихся как занимательные и состязательные. Значительное внимание должно также уделяться переключению учащихся с устно-речевых видов деятельности (говорение и аудирование) на письменные (чтение, письмо, использование визуально-графических опор в управлении иноязычным общением, работа со словарем и другими учебными пособиями). Коммуникативно-игровой характер обучения, как показывают результаты эксперимента по раннему обучению в школах Белоруссии (в средней школе № 13 г. Пинска, например), позволяет весьма эффективно и интересно обучать чтению во втором-третьем классах (начиная с техники чтения, что, например, в обучении английскому языку в условиях дефицита времени — 2 часа в неделю — представляется весьма проблематичным и сложным).

Начальный этап обучения (5–6 классы массовой средней школы) позволяет строить обучение иноязычному общению на основе сочетания сознательно-сопоставительного и коммуникативного подходов, с использованием различных языков, речедетельностных и ролевых игр. Весьма эффективно в обучении иноязычному общению могут быть использованы различные приемы моделирования процессов речепорождения, речевосприятия и коммуникативного взаимодействия. На продвинутом этапе в средней школе (7–10 классы) основу обучения иноязычному общению должно составить, с одной стороны, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и использование текста как системы функционирования языковых средств и образца речепорождения носителем изучаемого иностранного языка, и с другой стороны — активное игровое моделирование ситуаций речевого общения, когда систематизация языкового материала ориентируется на предупреждение и устранение межъязыковой и внутриязыковой интерференции при активном использовании упражнений и методических приемов переводного характера, динамичного переключения с родного языка на иностранный и наоборот.

Обучение иноязычному общению на завершающем этапе в средней школе (10–11 классы), по нашему убеждению, должно носить характер системного коммуникативного курса, который включает более или менее полный и цельный набор коммуникативно-предметных тем и ситуаций общения, а также коммуникативный минимум, составленный из образцовых аутентичных высказываний различных функциональных типов (например, высказываний, выражающих мнение, совет, согласие, отказ, просьбу и т.п.). На этом этапе обучения, на наш взгляд, требуется коммуникативная систематизация языкового и речевого материала.

В школах с углубленным изучением иностранного языка необходимо с учетом поэтапной организации учебного процесса осуществить полносистемное обучение иноязычному общению, соответствующее адекватному и цельному, достаточному владению иностранным языком. В классах с углубленным изучением иностранного языка в массовой средней

школе интенсивное овладение иноязычным общением составляет основной аспект содержания обучения. В этих условиях имеет смысл отдать предпочтение овладению коммуникативным минимумом, составленным из образцовых аутентичных высказываний разнофункционального характера. И, кроме того, необходимо уделить особое внимание тренировке учащихся в процессах речепорождения, речевосприятия и коммуникативного взаимодействия, в том числе и на основе динамичного переключения с родного языка (языка мышления) на иностранный язык (язык говорения).

В профессиональной средней школе (ПТУ, техникуме) необходимо осуществлять профессионально обусловленное обучение иноязычному общению с ориентацией на профессионально значимые ситуации деятельности и использованием специально отобранного коммуникативного минимума.

Во всех формах обучения, и особенно в вузовской, системно-деятельностный подход может быть адекватно реализован на основе определенной планируемой модели владения иностранным языком как средством общения. Сам же процесс обучения следовало бы представить как единство статического и динамического моделирования. При этом статическое моделирование позволяет построить исходную модель управляемого овладения обучаемыми иностранным языком, а динамическое позволяет привести эту модель в движение, реализовать ее на практике. Статическое моделирование обучения иноязычному общению, как мы уже раньше указывали, реализуется по следующей схеме: определение деятельностной основы (общей и речевой) → тематическая характеристика деятельности → вычленение типовых ситуаций непосредственного (в процессе деятельности) и опосредованного (вне деятельности) использования иноязычной речи → определение ролевой структуры иноязычной речевой деятельности (постоянных, ситуативных и оперативных, социальных и профессиональных ролей) → отбор содержания речевой деятельности (в том числе речевых действий и операций) → определение функционального содержания коммуникативного взаимодействия или конкретных задач → отбор обслуживающего языкового материала (лексического, грамматического, интонационного) → дифференциация языкового материала по степени и качеству владения им (новый, известный, пассивный, отработанный на уровне тренировки, активный) → систематизация языкового материала в последовательности от ситуации иллюстративного употребления через формулирование правил (рекомендаций) к ситуации свободного употребления. Основными единицами обучения, следовательно, являются функциональные типы высказывания, варианты исполнения постоянных, ситуационных и оперативных ролей, межролевое взаимодействие, межличностное взаимодействие, разноструктурные единицы общения (диалогическое единство, микродиалог, макродиалог, монолог в диалоге), типичные и наиболее вероятные варианты их исполнения в разных ситуациях учебной, внеучебной и моделируемой на занятиях

потенциальной общей (педагогической) и речевой деятельности.

Динамическое же моделирование осуществляется в процессе организации и управления конкретной учебной деятельностью обучаемых, направленной на достижение промежуточных и конечных целей овладения иноязычным общением на основе использования четырех видов экстралингвистической (общей, неречевой) деятельности, в которую иноязычное общение входит в качестве средства, инструмента, способа ее выполнения. К таким видам экстралингвистической деятельности мы относим собственно учебную, актуальную, потенциальную (планируемую) и игровую деятельность. При этом собственно учебная деятельность организует учебный процесс и иностранный язык функционирует в ней в качестве средства реального общения в системе „преподаватель – студент – студент”. Она же, при известном ее насыщении иноязычными речевыми средствами, становится практикой владения иностранным языком, сферой приобретения непосредственного речевого опыта. В процессе использования ситуаций актуальной деятельности, постоянно выполняемой студентами в процессе их жизнедеятельности, иностранный язык органично включается во внеучебный эмпирический опыт обучаемых, при этом используются ситуации внешней и внутренней наглядности. Потенциальная (планируемая) деятельность представляется в обучении в виде модели (системы) будущего, на которую ориентировано все обучение в вузе.

Потенциальная деятельность моделируется в типичных для планируемой социальной или профессиональной деятельности ситуациях. Вот здесь и выявляется очевидная необходимость использования игровой деятельности, позволяющей в ролевой, деловой игре, в тренинговых играх воспроизвести, смоделировать то, чего нет в непосредственном живом опыте студентов. Вместе с тем игровое моделирование способно восполнить, компенсировать и все то другое в названных видах деятельности, что невозможно по тем или иным причинам, осязаемо, в реальном виде представить на учебных занятиях. Таким образом, игровое моделирование как способ воссоздания или создания ситуаций иноязычного общения в структуре какой-либо деятельности становится способом обучения этому общению, системообразующим средством организации обучения во всех формах, и особенно в обучении студентов языковых и неязыковых вузов, в обучении взрослых. Все остальные системы включаются в содержание и методику обучения в зависимости от продуктивности для реализации конкретных целей обучения. В языковых вузах должна достигаться полная систематизация, описанная в первой части статьи. Студент языкового вуза должен овладеть языком не только для себя, но и для того, чтобы обучать языку других с учетом форм обучения в системе непрерывного образования, опыта, интересов и индивидуальностей обучаемых. В этой связи требуется всестороннее осознание всех слагаемых систем по отдельности и в их синтезе.

В неязыковых вузах системный подход соотнобразуется с деятельностным содержанием обучения, так как овладение иностранным языком обуславливается конкретной профессиональной деятельностью, включается в нее и должно обслуживать ее в дальнейшем.

В обучении взрослых, курсовом обучении характер реализации коммуникативного системно-деятельностного подхода обусловлен конкретными, специальными целями обучения. Здесь он, как правило, воплощается то ли в целевом коммуникативном, то ли в ускоренном или интенсивном курсе.

Коммуникативный системно-деятельностный подход должен, по нашему убеждению, обеспечить овладение не адаптивным, а аутентичным вариантом изучаемого языка. Все заимствования и включения из названных и интерпретированных в статье систем, при всей прагматичности целенаправленного обучения иноязычному общению, должны сохранять необходимые признаки системности для того, чтобы сформировать в лингвистическом опыте обучаемых „зону ближайшего развития”, которая позволила бы обучаемым в случае необходимости самостоятельно и быстро усовершенствовать свое владение иностранным языком в сторону той или иной системы (языка, речевой деятельности, управления речевыми механизмами, сопоставительного изучения языка и др.). Обучая иноязычному общению, мы должны сформировать у обучаемых продуктивные навыки и умения овладения языком как средством общения в необходимом смысле этого слова. Это тем более необходимо, что при переходе из одного звена непрерывного образования в другое, наряду с конкретным объемом владения языковым и речевым материалом, всегда актуальным остается перенос опыта и умения работы с иностранным языком, что составляет основу преемственности и последовательности в непрерывном обучении иностранным языкам.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См. также: Б и м И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // ИЯШ. — 1989. — № 1. — С. 19–26; Ильясов И.И. Реализм в достижении целей обучения иностранному языку. — ИЯШ. — 1989. — № 3. — С. 19–20; Леонтьев А.А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки. — ИЯШ. — 1988. — № 4. — С. 19–23; Розанова Е.Д. Новый концептуальный подход к проблеме обучения иностранным языкам. — ИЯШ. — 1989. — № 4. — С. 50–55; 85.

Получено 10.04.90.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В диалоге „компьютер – обучаемый” может быть эффективно реализовано обучение коммуникативному владению инопозычной речью. В таком диалоге моделируется ролевая игра по определенной теме с учетом ситуативных факторов речевого общения

Компьютерное обучение иностранным языкам (КО ИЯ) рассматривает ся нами как дидактическая система обучения, основанная на применении компьютера для решения различных учебных задач. КО ИЯ, являясь средством поддержки учебного процесса, выполняет, как правило, вспомогательную функцию. Отсюда ведущее направление в КО ИЯ получило название CALL (Computer Assisted Language Learning) – изучение языка с использованием компьютера.

За последние двадцать лет в области КО ИЯ накоплен значительный опыт. В разных странах, главным образом в США, Канаде, Великобритании, Франции, ФРГ, Венгрии, а также в СССР появилось множество публикаций посвященных данной проблеме. Существующие разработки находят применение прежде всего в обучении грамматике, лексике и чтению. В последнее время появились коммуникативные упражнения и игры имитирующие речевую деятельность. Они получили название *Simulation exercises and games*. Такие упражнения и игры, предполагающие активное диалогическое взаимодействие учащегося с компьютером, способствуют развитию различных навыков, в том числе коммуникативных.

В Киевском госпединституте иностранных языков разрабатывается коммуникативный подход к КО ИЯ, создан комплекс автоматизированных уроков (АУР) и автоматизированных упражнений (АУП) на разных языках. Наибольший интерес в КО ИЯ представляют, на наш взгляд, ролевые игры. В качестве образца АУП, включающих ролевые игры, рассмотрим разработанный нами комплекс упражнений для формирования репродуктивных лексических навыков у студентов I курса факультета английского языка по теме „Покупки”.

Студенту дается коммуникативное задание – подготовиться к приему гостей. Для этого ему следует приобрести некоторый набор продуктов. Студент „помещается” в ситуацию „В магазине”, где роль продавца играет компьютер. Приводим фрагмент первого диалога:

Компьютер: Would you like to buy ham?

Студент: Yes.

Компьютер: Fine! I have some ham. It is fresh and cheap. Just 2 dollars a pound. How many pounds do you want?

Студент: Two.

Компьютер: Good. Here you are.

What else do you need?

После правильного выполнения этого упражнения студенту предлагается следующее, в котором он должен самостоятельно употребить изучаемые лексические единицы:

Компьютер: Now, are you ready to make sandwiches?

Студент: Yes.

Компьютер: Good. What are the ingredients for making ham sandwiches?

Студент: Ham and bread.

Компьютер: Right. What else?

Студент: Cheese.

Компьютер: Oh, no. Cheese won't go with ham. Think again.

Студент: Lemon.

Компьютер: Wrong again. Can I help you?

Студент: Yes, please.

Компьютер: Lettuce, cucumber and mustard.

Isn't it tasty?

Упражнения такого типа, выполняя функцию формирования лексических навыков в письменной речи, одновременно готовят студентов, вследствие переноса навыков, к употреблению данных лексических единиц в устной речи. Эксперимент, проведенный нами в 1987/88 и 1988/89 учебных годах в Киевском госпединституте иностранных языков, показал, что уровень сформированности лексических репродуктивных навыков в экспериментальных группах, использовавших описанный комплекс АУП, в 1,5 раза превысил показатель в контрольной группе. Этот результат был получен при тестировании как в письменной, так и в устной речи.

Особо следует остановиться на имитационных и ролевых играх, моделирующих естественные коммуникативные ситуации, в которых обучаемые имитируют реальную речевую деятельность. Среди этих игр можно упомянуть GB Ltd, My Kingdom, Yellow River Kingdom, Fast Food, The Oregon Trail, Osprey и т.д.¹

Так, например, GB Ltd – это компьютерная игра, в которой обучаемые должны „управлять” экономикой Великобритании. Они получают исходную информацию о темпах роста инфляции, запасах валюты, количестве безработных и т.д. и должны принимать решения в каждой из предлагаемых экономических ситуаций. Эти решения в вербальной (текстовой) форме вводятся преподавателем в компьютер, анализируются и оцениваются. Развитие игры происходит в зависимости от принимаемых решений. В конце игры подводится итог деятельности обучаемых.

Наибольший интерес вызывают игры, реализуемые на интерактивной видеокомпьютерной системе с лазерным диском, в которых создается языковая среда в виде динамического изображения коммуникативной

ситуации на экране с соответствующим звуковым сопровождением. Образцом такой игры может служить видеоинтерактивный курс немецкого языка "Gateway to Germany", созданный в Университете Бригэма Йонга (США). Курс состоит из серии уроков, каждый из которых посвящен какой-либо теме, например „На рынке“, „В ресторане“, „В гостинице“ и т.д. Ситуации, предъявляемые на экране, аутентичны с точки зрения страноведческого аспекта и языка. Задача обучаемого – играть роль „покупателя“, „посетителя ресторана“, „гостя“ и решать возникающие речеповеденческие задачи, то есть вступать в диалог с действующими лицами на экране, печатая свои вопросы, ответы, реплики на клавиатуре дисплея.

Подобные игры создают высокую мотивацию и стимулируют активную познавательную и речевую деятельность студентов. При групповой работе с компьютером они к тому же вызывают оживленную дискуссию, способствуя формированию устно-речевой деятельности обучаемых.

Значительный интерес при обучении языку представляют так называемые „Приключения“ – компьютерные игры, в которых для достижения цели необходимо преодолеть целый ряд препятствий и решить множество сложных речеповеденческих задач. Это игры Wizzard and Princess, The Hobbit, Mystery House, The Last Adventure, Adventure in London, etc.

Рассмотрим сценарий игры Adventure in London („Приключения в Лондоне“). Студенты, как предполагается по сюжету, проводят каникулы в Лондоне. В последний день их пребывания в Лондоне, прежде чем отправиться в аэропорт Хитроу и улететь домой, им нужно купить подарки для своих друзей. У них есть небольшая сумма денег. Задание состоит в том, чтобы объехать город, купить все, что необходимо, и вовремя приехать в аэропорт.

В ходе игры обучаемому предлагается два типа выбора: тактический и языковой. Тактический выбор относится к различным ситуациям игры: взять такси или ехать автобусом до центра, разменять чек в банке, купить сувенир и т.д. Языковой выбор заключается в употреблении тех или иных выражений для решения данной тактической задачи, например, чтобы студент мог объяснить продавцу, какой сувенир он хочет купить.

Реакция компьютера на сообщения обучаемого должна быть реалистической. Так, компьютер должен „объяснить“ студенту, что если он решит пользоваться такси, то скоро потратит все свои деньги, не сможет приобрести сувениры.

В основе игры заложен принцип множественного выбора. Обучаемый имеет возможность на каждом шаге сделать выбор из предлагаемого: куда пойти, что сделать и какое выражение употребить. Например, по ситуации играющий находится у киоска и собирается купить открытку. Выбрав предложение I like this postcard, он получает ответ: Yes, it's nice. Однако, если он выберет предложение I'd like this postcard, то на экране появится сообщение: That will be 25p, please. Такие игры не только дают интенсивную практику в чтении. Помимо этого, они предостав-

ают возможность для активной коммуникативной деятельности в классе и групповой работе с компьютером.

Перспективность компьютерных упражнений и игр, способствующих формированию и развитию коммуникативной деятельности учащихся на изучаемом языке, не вызывает сомнения.

Тем не менее возможность разработки действительно эффективных компьютерных средств обучения зависит прежде всего от методической концепции, на которой они строятся, и мощности языковых процессоров, распознающих сообщения учащихся.

К сожалению, подавляющее большинство компьютерных программ по иностранным языкам не связано с каким-либо учебным курсом или учебником. Поэтому их применение в учебном процессе не имеет последовательного и целенаправленного характера и вследствие этого не дает большого дидактического эффекта. Гораздо больший результат от использования компьютера может быть достигнут путем создания цельных учебно-методических комплексов, включающих учебник, фонограммы текстов и лабораторные работы для лингафонного оборудования, видеокурс и компьютерный курс поддержки, связанные между собой по структуре и содержанию.

На кафедре вычислительной техники, информатики и методики применения ТСО Киевского госпединститута иностранных языков ведется работа по созданию таких комплексов по американскому варианту английского языка (АВАКС) и русскому языку как иностранному (ИКАР). Особенности разрабатываемых комплексов — опора на методику интенсивного обучения иностранным языкам².

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Jones Ch. and Fortesque S. Using Computers in the Language Classroom.— London; New York, 1987.— 230 p.

² Сердюков П.И. Применение ЭВМ в обучении иностранным языкам: Методические рекомендации.— М., 1988.— 25 с.; Сердюков П.И., Волчкова Л.Н. Автоматизированный учебный курс в системе интенсивного обучения иностранным языкам: Тез. докл. межзон. науч. метод. конф. „Применение автоматизированных обучающих систем в учебном процессе“.— Мн., 1984.— С. 55–57.

О СИСТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Специфика диалогического общения находит свое адекватное отражение в методике обучения иноязычной речи. Автор делает попытку систематизировать и реализовать в обучении устной речи структурные и качественные характеристики диалога.

В диалогическом общении реализуется эффективный и быстрый обмен информацией, мыслями и суждениями. Внутри различных общественных групп и в межличностном бытовом общении. Из непосредственного обмена высказываниями двух или более собеседников и связи коммуникации с ситуацией общения вытекают характерные особенности диалогической речи, отличающие ее от монологической. На это обстоятельство указал еще Л.П. Якубинский: „Рассмотрение языка в зависимости от условий общения является основной базой современного языкознания”¹.

Многообразие диалогических коммуникативных актов и ограниченность преподавания во времени вызывают необходимость обучения диалогической речи в четком соответствии с целями преподавания иностранного языка, то есть в рамках той или иной сферы коммуникации. Преподавание иностранного языка в общеобразовательной школе ставит своей целью передать ученикам основополагающие знания, развить у них умения и навыки простого общения при встречах с носителями языка и умение ориентироваться в бытовых ситуациях. Такая целевая установка требует сознательного усвоения главных особенностей диалогической речи, обусловливаемых обменом высказываниями собеседников и опорой на экстралингвистическую ситуацию, ее включением в коммуникацию, а также соблюдением естественности диалогов, то есть обучения не какой-нибудь „общей диалогической речи”, а употребляемым в бытовой сфере коммуникации типам диалогов, речевых взаимодействий и отдельных высказываний. Развитие умений и навыков диалогической речи в рамках повседневного бытового общения требует выбора варианта языка и стиля. В этой сфере носитель языка пользуется разговорно-обиходным стилем, основными экстралингвистическими чертами которого являются непринужденный, неофициальный характер изложения и его эмоционально-экспрессивная окрашенность. Его речевым реализациям свойственны неподготовленность, конситуативность, большая роль интонации, жестов и мимики². Преподавание же иностранного языка, включая развитие умений и навыков диалогической речи вне языковой среды, на наш взгляд, должно исходить из того положения, что базой понимания устной диалогической речи является литературный язык с его кодифицированными

нормами, подвергающийся изменениям в зависимости от условий спонтанного речевого взаимодействия нескольких участников речевого акта. Свою точку зрения по этому поводу выразил В.Г. Костомаров: „Кстати, истинному вкусу и языковому чутью современного русского общества не отвечает наблюдающийся сейчас в педагогическом процессе, в учебниках и пособиях для иностранцев крен в сторону разговорной речи, даже просторечия. К тому же в нерусских устах прихотливые и зависимые от тонкостей ситуации, раскованные и непринужденные разговорные элементы, лишенные тем более нужной, так сказать, оправдательной или извинительной интонации, звучат весьма неуместно”³.

Похожее мнение относительно употребления немецкой разговорной речи высказал В.Д. Девкин: „Обиходная речь иностранца не должна быть ни чрезмерно книжной, ни слишком небрежной. Допустимое для носителя родного языка непозволительно для иностранца”⁴. Учащиеся должны овладеть самыми типичными особенностями диалогической речи: взаимодействием коммуникативно-функциональных типов предложений и их интонацией, доминирующими комбинациями реплик, эллиптичностью диалогических высказываний, языковыми средствами связи реплик и формулами речевого этикета, связанными с бытовой ситуацией и с выражением определенных смысловых категорий. На более продвинутом этапе необходимо познакомить учащихся с языковыми средствами, употребляемыми в различных социальных ситуациях.

В бытовой сфере коммуникации по доминирующему коммуникативному намерению можно различать две группы диалогов: одну группу составляют диалоги, в которых коммуникативная деятельность находится в центре внимания говорящих. Это информационные диалоги, непринужденные беседы и спонтанные дискуссии. Во вторую группу входят диалоги, связанные с организацией и управлением практическими действиями.

В повседневной жизни широко распространены диалоги, не связанные с практической действительностью, служащие для обмена информацией. Вступая в такой разговор, по крайней мере один из собеседников имеет намерение добиться важной для себя информации. Разговор состоится, если собеседник признает это намерение или если он преследует аналогичную цель. Такие разговоры ведутся целенаправленно и по-деловому. Доминируют активизирующие и информирующие речевые действия, время от времени сопровождаемые обоснованиями, сравнениями или выводами. Очень часто тематизируется только один предмет коммуникации. Сменяются короткие реплики с более или менее обширными монологическими фазами сообщаемого, реже описательного характера.

На начальном этапе обучения используются микродиалоги, реплики которых составляют единичные высказывания. В ходе обмена информацией учащиеся овладевают вопросно-ответной формой диалога, встречающейся в той или иной мере во всех типах диалогов. Необходимо вырабатывать у учащихся умение подавать реплику-стимул, вначале в виде

местоименного и неместоименного вопроса, а потом в виде повествовательного высказывания. В дальнейшем обучении вводятся и другие комбинации реплик, например: сообщение – вопрос, сообщение – сообщение, вопрос – сообщение и встречный вопрос, побуждение – сообщение. Из них в естественных информационных диалогах и в непринужденных беседах чаще всего употребляется комбинация сообщение – сообщение. За ней по частотности следуют комбинации вопрос – сообщение, сообщение – вопрос. Менее частотны комбинации с восклицаниями и побуждениями.

На основе информационных диалогов учащиеся обучаются вести диалог с целью установления контакта и ознакомления с личными данными собеседника в соответствии с пройденной тематикой. На следующем этапе обучения диалогической речи учащиеся приучаются давать развернутый ответ. Наряду с обучением структуре диалогов учащиеся поэтапно знакомятся со способами выражения желания, приглашения, просьбы, благодарности, совета, согласия, несогласия, извинения, поздравления, прощания. Они учатся начинать, поддерживать и заканчивать разговор.

На начальном этапе развития умений и навыков иноязычной диалогической речи предметом изучения должна стать типичная для бытовой диалогической речи эллиптичность. Это в первую очередь касается контекстуального эллипсиса, наиболее характерного для ответов на местоименный вопрос. В этой связи необходимо указать и на эллиптические встречные вопросы, опирающиеся на предшествующий контекст. В диалогах-образцах необходимо демонстрировать эллипсис, обусловленный факторами экстралингвистической ситуации, хотя введение его в речь учащихся представляется весьма проблематичным. Приведенные выше явления характерны как для русской, так и для немецкой бытовой диалогической речи. Но в них имеются и расхождения, представляющие трудность для учащихся и на продвинутом этапе обучения. Сюда следует в первую очередь отнести тенденцию к структурной завершенности предложения в немецком языке, проявляющуюся в двусоставности, глагольности, восполнение формальной неполноты дейктическими средствами, а в русском это достигается односоставными и неполными двусоставными предложениями.

Вслед за овладением информационными диалогами и наряду с ними необходимо обучать учащихся ведению простой непринужденной беседы. В повседневной жизни беседа служит глобальной цели установления социальных отношений – высказывания, обмена мыслями. Хотя коммуниканты первоначально не стремятся получить новую информацию, в ходе беседы такие цели могут появиться. В соответствии с этим в характеризующейся сменой тем непринужденной беседе наблюдаются доминирующие фазы передачи эмоционально насыщенной информации – субъективные оценки, выяснения и рассуждения и другие языковые действия. Благодаря присущей беседам смене тем они представляют собой

отличную основу для повторения, закрепления и комплексного применения пройденного языкового материала, хотя и без свойственной ему эмоциональности. Монологические фазы в беседе типа повествования и рассуждения указывают на необходимость параллельного обучения учащихся и диалогической, и монологической речи, обладающих не только своей спецификой, но и образующих диалектическое единство. Обучение ведению дискуссии возможно только на продвинутом этапе обучения.

Особое место в процессе обучения диалогической речи занимают диалоги в ситуациях, например, ориентирования в чужом городе и необходимости воспользоваться бытовыми услугами: в магазинах и местах общественного питания, на почте, у кассы кино или театра и т.д. Они отрабатываются в стандартных ситуациях, в которых цель коммуникации достигается с помощью стереотипных выражений и соответствующей предмету коммуникации лексики. Высказывания крайне эллиптичны, так как сама ситуация выявляет часть необходимой информации. Обучаемых надо познакомить с теми немногими языковыми средствами, в которых нуждается в конкретной ситуации участник коммуникации, и с действующими в другой стране нормами общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Якубинский Л.П. О диалогической речи // Рус. речь.— Петроград, 1923.— С. 99.

² Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи.— М., 1982.— С. 117.

³ Костомаров В.Г. Вопросы культуры речи в подготовке преподавателей-русистов // Теор. и практ. преподавания рус. яз. и лит.: Докл. сов. делегации на IV Междунар. конгрессе МАПРЯЛ.— М., 1979.— С. 7.

⁴ Девкин В.Д. Диалог: Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской.— М., 1981.— С. 3.

Получено 24.01.90.

II. ДОШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.П. ПОНИМАТКО (МГПИИЯ)

ИГРА КАК СПОСОБ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Способ игрового моделирования иноязычного общения в силу своих особенностей и преимуществ перед традиционными формами обучения может быть успешно применен в обучении дошкольников. Его разработка и реализация должны основываться на учете принципов, обусловленных особенностями моделирования иноязычного общения в учебных условиях и характером игровой деятельности обучаемых.

Моделирующий характер игры очевиден. Игрушки и другие предметы, используемые детьми в игре, заменяют реальные вещи, которыми пользуются в жизни взрослые. Выполняя в игре те или иные действия, ребенок заменяет ими действия взрослых, сказочных героев или свои собственные, но в необычных ситуациях („варит обед“, „ездит на машине“, „стреляет из пулемета“). Исполняя различные роли в совместных сюжетно-ролевых играх, дети воспроизводят отношения между взрослыми, моделируя тем самым социальные отношения. Такое практическое моделирование отношений, в которые вступают взрослые в процессе осуществления своих реальных общественных функций, является единственно доступным для детей средством ориентировки в задачах, мотивах и правилах, которые реализуют взрослые.

В собственно учебной деятельности игра, выступая в функции одной из форм обучения, имеет ряд характерных особенностей, определенных и несомненных преимуществ перед традиционными, одинаково значимых как для обучения детей, так и взрослых.

Игровая форма обучения представляет собой не что иное, как социально организованную деятельность по операционализации теоретических знаний и переводу их в деятельностный контекст. Моделируемая игрой деятельность становится внутренним организующим стержнем, вокруг которого накапливаются и закрепляются знания. „Сама логика осуществления деятельности,— как справедливо утверждают Я.С. Гинзбург и Н.М. Коряк,— порождает потребность в новых знаниях. Происходит не механическое накопление информации, а деятельностное распредмечивание какой-то сферы человеческой реальности”¹. Условность игры, полностью осознаваемая ее участниками, позволяет при соответствующей

помощи со стороны учителя увидеть логику самой деятельности и взаимоотношений, оценить арсенал используемых средств.

Символический, неутилитарный характер игры и ее продукта, снимающий такое важное ограничение свободы деятельности, как материальная и частично моральная ответственность за совершаемую ошибку, способствует созданию ситуаций, когда „каждый участник игры получает объективную возможность экспериментировать со своим поведением, исследовать альтернативные варианты решений”². У детей мотивы вступления в игру разнообразны: желание выполнять недоступную пока еще деятельность взрослых, любопытство, желание проявить себя или просто выполнять совместную с другими детьми деятельность. Благодаря острым, напряженным и непредсказуемым ситуациям, возникающим в ходе игры, дети постепенно втягиваются в логику игровой деятельности. Пространственно-временная особенность игры, то есть определенная „сжатость” времени и пространства, позволяет как бы обнажать узловые точки имитируемого процесса, делает ее динамичной и насыщенной событиями. Сознательная организация способа осуществления игровой деятельности основывается на рефлексии и активном поиске содержания ролей, игровых функций или сюжета.

Перечисленные особенности игры как вида деятельности и одной из форм обучения, а также ее универсальная моделирующая способность составляют основу так называемого игрового моделирования.

Среди других способов обучения ему отводится особое место по причине высокого педагогического потенциала, обусловленного функционированием модели „партиципативного” типа, то есть когда система сама участвует в моделировании³. Характеризуя игровое моделирование, О.Е. Шимельфениг и Е.Г. Канаева утверждают следующее:

1) при игровом моделировании система моделирует сама себя, то есть имеет место высшая степень адекватности модели и реальности (свойство „само моделирования”);

2) грань между реальной системой и ее игровой моделью представляет собой нечто подвижное, „мерцающее”, особенно когда играющий полностью втягивается в игру, вживается в роль;

3) мотивы овладения навыками моделируемой деятельности трансформируются из внешних во внутренние, личностные;

4) повышается инициативность и творчество участников игры при одновременном возрастании ответственности за свое поведение;

5) моделируется целостная система, представленная взаимодействием ее участников;

6) осуществляется интенсивный поиск новых вариантов взаимодействий и стратегий системы⁴.

Именно благодаря перечисленным характеристикам игровое моделирование довольно эффективно используется в учебном процессе. В настоящем его состоянии оно представлено в основном имитационным

моделированием, ролевыми и деловыми играми. В обучении иностранным языкам более или менее широко используются языковые и речевые игры, в профессиональной подготовке учителя – микропреподавание.

Большинство специалистов, занимающихся обучением дошкольников иностранному языку, сходятся во мнении, и мы его полностью разделяем, о необходимости ситуативно-игрового обучения. Доводов в пользу этого способа приводится немало. Вот некоторые из них: игра является ведущим видом деятельности в данном возрасте; в познавательной деятельности детей преобладают игровые мотивы; структура игры изоморфна другим видам деятельности; с помощью игры возможно воссоздание внеурочных сфер общения и, наконец, моделирующая способность игры универсальна.

Применяемый нами в обучении дошкольников иноязычному общению способ игрового моделирования мы, вслед за Е.А. Маслыко, рассматриваем как „способ воссоздания по существенным признакам мотивов, целей, ситуаций, условий, процесса и результатов деятельности иноязычного общения на основе использования и организации игровой деятельности обучаемых. Это не простое использование игры в обучении, а соотношение, соподчинение и систематизация игр, воссоздающих реальное или потенциальное общение в типичных видах деятельности дошкольников. При этом игровое моделирование не только воссоздает ситуации и условия иноязычного общения и позволяет реализовать их в обучении, но и организует интенсивное формирование и развитие, тренировку операций и действий иноязычной речевой деятельности, обеспечивая необходимую повторяемость их использования в решении коммуникативных задач в рамках так называемого игрового тренинга”⁵.

В качестве основных приемов игрового моделирования иноязычного общения в условиях обучения дошкольников следует выделить индивидуальное и коллективное решение коммуникативных задач на основе реализации учебно-игровых ситуаций, игровой социально-психологический и „психотехнический” тренинг (техника социального взаимодействия и „психотехника”) и практику иноязычного общения в актуальной деятельности детей.

Разработка и реализация способа игрового моделирования должны основываться на определенных принципах, обусловленных, с одной стороны, особенностями моделирования иноязычного общения в учебных целях, а с другой – характером самого игрового моделирования.

Особенности моделирования иноязычного общения, по определению Р.В. Фастовец, реализуются в обучении на основе следующих принципов:

- 1) включения иноязычной речевой деятельности обучаемых в их общую актуальную и потенциальную деятельность, позволяющего моделировать устное общение в форме учебно-речевых ситуаций;
- 2) деятельностной дифференциации и интеграции, основанной на изоморфности общения любой другой деятельности по функциональной и трехфазной внутренней структурам и позволяющей моделировать общение

на уровне деятельности, действий и операций, с учетом мотивационно-ориентировочной, исполнительной и контрольной фаз;

3) адекватности учебной модели общения естественному общению по социальной технике, предполагающей создание моделей для обучения технике социального взаимодействия;

4) изофункциональности, обеспечивающей реализацию в речевой деятельности обучаемых всех четырех функций общения – информационной, регулятивной, аффективной и конвенциональной;

5) дифференциации статического и динамического моделирования⁶. Собственно игровое моделирование иноязычного общения определяется следующими принципами:

1) изоморфизма, или игрового, уподобленного воссоздания в обучении реальных процессов, явлений, событий, обычных и проблемных ситуаций индивидуальной и групповой деятельности, структур ролевого поведения учителя и учащихся;

2) репрезентации в игровом обучении того, что характерно и значимо в деятельности детей данного возраста;

3) собственно игровым принципом, позволяющим соотнести настоящее и будущее, реальное и потенциальное, наличное и планируемое;

4) дифференциации и интеграции учебной и игровой задач, решаемых в процессе учебно-игровой деятельности⁷;

5) личностного „присвоения” иностранного языка как средства коммуникации и средства решения игровых задач.

Успешная практическая реализация способа игрового моделирования невозможна без анализа его минимальной единицы. Единицей игрового моделирования иноязычного общения является решение одной или серии взаимосвязанных задач (игровых и коммуникативных) с использованием одной игры определенного типа. Каждая такая единица может включать и комбинацию игровых приемов, но при этом они должны быть объединены единым игровым сюжетом, имеющим определенную структуру и правила.

Структура единицы игрового моделирования обязательно включает следующие взаимосвязанные компоненты: открытую (игровую) и скрытую (учебную) цели игры, правила и условия игры, реквизиты (базовые и подсобные, дидактические и игровые материалы), предлагаемую ситуацию, роли, способ решения, условия индивидуальной или совместной деятельности, планируемый результат, способы контроля и оценки выполняемой деятельности⁸.

В основе практической реализации способа игрового моделирования лежит принцип дифференциации его статического и динамического компонентов. Под статическим моделированием мы понимаем предучебное моделирование игровой и речевой деятельности обучаемых: определение целей обучения, выбор объектов моделирования, определе-

ние и структурирование ситуаций, задач, ролей, подготовку рабочих материалов и игровых атрибутов, то есть, фактически, разработку игр-упражнений и их учебного обеспечения. Динамическое моделирование, на наш взгляд, состоит в управлении процессом игры и всей учебной деятельности, осуществляемой на занятиях по иностранному языку, в соответствии с определенными правилами, структурой, задачами и связано с обеспечением единства во взаимодействии учителя с обучаемыми.

При разработке и классификации игр-упражнений, предназначенных для обучения иностранному языку дошкольников, до сих пор учитывались различные критерии: характер языкового материала, степень активности обучаемых, цель применения и метод проведения игры, характер учебных задач и пр.

Предлагаемая нами классификация игр-упражнений основывается на конкретизированной для данного возраста цели обучения (начальный уровень коммуникативной компетенции) и на избранных объектах моделирования (игровая деятельность детей, общефункциональные, речевые механизмы и механизмы собственно общения). Она предполагает выделение игр-упражнений, направленных на развитие общепсихических качеств ребенка, на моделирование процессов смыслового восприятия и порождения речевого высказывания, а также на формирование навыков употребления в речи средств техники общения и композиционных элементов, регулирующих ролевое взаимодействие коммуникантов, на использование различных средств и способов ответного реплицирования, средств речевого этикета и контакта. Исходя из этого нами предлагается комплекс игр-упражнений, включающий рекогносцировочные, дифференцировочные, альтернативные, конструктивные, ситуативные и эвристические упражнения. Данная типология игр-упражнений, а также формируемые ими навыки и умения в рамках соответствующих механизмов представлены в следующей таблице:

<i>Игры-упражнения</i>	<i>Формируемые механизмы</i>	<i>Развиваемые навыки и умения</i>
Рекогносцировочные упражнения		
Песенки, считалки, загадки по артикуляции, звуковые загадки, речевые и фонетические ряды	Механизм внутреннего проговаривания	Развитие фонематического слуха (создание слухового и зрительного образов слов), осознание значения и назначения слова
Совместное развитие сюжета ролевой игры: игры-драматизации „Репка“, „Теремок“;	Механизмы внутреннего программирования и имитации	Создание общего смыслового образа и образно-схематических блоков, укрепление ассоциативных связей слова с представлением

игры „Телефон” (передать по цепочке сообщение), „Снежный ком”

Дифференцировочные упражнения

Песенки, считалки, эмоциональные оценки актуальности деятельности детей; „Холодно-горячо”

Механизм сегментации речевой цепи

Развитие интонационного слуха, вычленение отдельных грамматико-семантических групп

Игровые приемы для объяснения грамматических явлений типа „История о ...”

Механизмы грамматизации программы и упреждающего синтеза

Отбор „предикативных пар” и их распределение, упреждение на уровне звуков, слов, высказываний

Альтернативные упражнения

„Дрессировщик-вери”; „Дотронься до ...”; „Принеси (умой, ешь, пей, надень) ...!”; загадки с цифрами, предметами, животными; „Светофор”; арифметические примеры

Механизм идентификации понятий

Различение форм слов, словосочетаний, грамматических структур и сравнение с хранящимися эталонами; идентификация смысла, значений; перекодирование значений

„Магазин игрушек”; „На что это похоже?”; „Что исчезло со стола?”; „Зоркий глаз”; „Чей зоопарк лучше?”; „Пото в картинках”; „У кого мяч?”; „Живой счет”; „Сколько лапок у мухи (птицы)?”

Механизмы выбора и комбинирования

Поиск в памяти нужных ЛЕ и РО и употребление в речи; оформление словосочетаний и предложений с использованием знаковых компонентов в новых сочетаниях; увеличение способности к репродукции на основе аналогии

Конструктивные упражнения

„Найди клад!” (найти предмет по инструкциям учителя); „Кто (что) это?” (с аргументацией); „Чей магазин лучше?”; загадки

Механизм осмысления

Идентификация смысла высказывания; выявление темы, подтемы, деталей, главной мысли, точки зрения автора

<i>Игры-упражнения</i>	<i>Формируемые механизмы</i>	<i>Развиваемые навыки и умения</i>
Составление загадок; „Что ты построил (нарисовал)?“; „Что неправильно на рисунке?“; „Кукушка и петух“ (высказывание взаимных похвал); игра в прятки	Механизм конструирования	Оформление лексико-грамматических структур высказываний на основе имеющегося лингвистического опыта
Ситуативные упражнения		
„Что такое хорошо, что такое плохо?“; „Выставка собак (кошек)“	Механизм формирования глубинного смысла	Сравнение смысла высказывания с собственным смысловым полем и с ситуацией общения
„Истории капитана Врунгеля“; „Лабиринт“ (пройти лабиринт, обращаясь вежливо и правильно к разговаривающим „роботам“)	Механизм упреждения	Структурное и смысловое ситуативное упреждение
Эвристические упражнения		
Исполнение роли „робота“ в игре „Лабиринт“, злых и добрых зверей в игре „Теремок“; „Как пройти ...?“ (выслушать объяснения и отреагировать)	Механизм компрессии и интерпретации	Обобщение, оценка полученной ранее информации; понимание коммуникативного намерения говорящего и оценка мотива его речевого поведения
„Рассмешить Нелепую“; „Подготовка к путешествию“ (выбрать команду, купить необходимые вещи); „Детское кафе“ (заказать свои любимые блюда)	Механизм дискурсивности	Оценка ситуации в ее отношении к цели; восприятие сигналов обратной связи и принятие решения „на ходу“; привлечение необходимых знаний о предмете речи

Следует отметить, что данная классификация не предполагает деления игр на языковые (фонетические, лексические, грамматические), условно-речевые, речевые и т.д., поскольку, во-первых, формируемые

механизмы, на наш взгляд, характерны как для процессов усвоения аспектов языка, так и для смыслового восприятия и порождения речевого высказывания и реализации собственно общения; во-вторых, принцип коммуникативности предполагает оперирование обучаемыми языковым материалом для решения именно коммуникативных задач, а это в свою очередь означает, что игра, используемая для усвоения какой-то лексической единицы, в то же время формирует навыки монологической или диалогической речи.

Данный комплекс игр-упражнений успешно реализовывался нами на практике, при этом упражнения распределялись на несколько занятий, объединенных в циклы и блоки с обязательным соблюдением указанной „хронологии”.

Следует также отметить, что некоторые из поставленных целей порой сложно реализуются в отдельных играх. Это обусловлено довольно жесткой структурой игры как вида деятельности, предполагающей наличие в ней всех ее компонентов. Отсутствие одного из них (игрового мотива, задачи, воображаемой ситуации, ролей, игровых правил, действий и результата) превращает игру в игровой прием и не приводит к достижению игровых и учебных целей. Кроме того, изолированное использование одних и тех же игр снижает интерес детей к участию в них.

Поэтому целесообразно объединение постоянно развиваемых игр и игровых приемов в рамках общего игрового сюжета, что, как показывает практика, способствует успешной реализации целей обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гинзбург Я.С., Коряк Н.М. Социально-психологическое сопровождение деловых игр // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск, 1987. – С. 63.

² Там же. – С. 65.

³ Шимельфениг О.В., Канаева Е.Г. Проблемно-деловые игры в обучении управлению // Игровая имитация и развитие интеллекта. – Новосибирск, 1988. – С. 27.

⁴ Там же. – С. 27.

⁵ Маслыко Е.А. Игровое моделирование профессиональной деятельности в формировании и совершенствовании методического мастерства учителя // Совершенствование профессионального мастерства учителя иностр. яз. – Ростов н/Д., 1989. – С. 31.

⁶ Фастовец Р.В. Методика обучения устному иноязычному общению на начальном этапе в языковом вузе: На материале англ. яз.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1985. – 24 с.

⁷ Маслыко Е.А. Указ. соч. – С. 33.

⁸ Там же.

III. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

С.М. ВОЛОДЬКО, канд. пед. наук; В.В. ЛОПАТЬКО, О.А. НЕХАЙ,
канд-ты филол. наук (МГПИИЯ)

НЕПРЕРЫВНЫЙ КУРС КОМПЬЮТЕРНОГО САМООБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматриваются вопросы организации процесса самообучения английскому языку на основе автоматизированных компьютерных курсов. Обосновываются дидактические принципы построения курсов, предлагается оригинальный комплекс упражнений.

Эффективное использование компьютера в обучении иностранному языку предполагает решение ряда психологических, психолингвистических, дидактических, лингвометодических, собственно методических проблем. Последние, на наш взгляд, являются не только наиболее сложными, но, что особенно важно, наиболее значительными. Собственно методические проблемы связаны с созданием методики компьютерного обучения, разработкой упражнений и методических приемов, способствующих эффективному усвоению учебного материала, формированию языковых и речевых навыков и умений. В этом плане особо перспективной, на наш взгляд, является разработка методики компьютерного самообучения и управления самостоятельной работой учащихся.

Самостоятельная работа, имея те же функциональные подвиды учебной деятельности (ознакомление с новым материалом, тренировочная работа и т.д.), что и аудиторная, требует специальной обработки учебного материала, предназначенного для самообразования. Материал для самостоятельной работы коренным образом отличается от материала для аудиторной работы по содержанию, структуре и формам организации, наличию разнообразных управляющих воздействий и т.д.

Автоматизированная система обучения языкам (АСОЯ), созданная в Минском госпединституте иностранных языков, включает два курса самообучения английскому языку – „Начальный курс компьютерного самообучения” и „Продвинутый курс компьютерного самообучения”. Характерной особенностью этой системы является построение ее на определенных принципах, среди которых основными являются следующие:

- модульная локализация языкового и речевого учебного материала, его тематическая и ситуативная организация;
- опора на родной язык обучаемого;
- оптимальная повторяемость учебного материала;
- управление деятельностью обучаемого на основе программирования и компьютерного стимулирования его учебных действий;
- учет особенностей овладения иностранным языком в условиях самообучения (отсутствие контакта с преподавателем) в режиме диалога „ЭВМ – обучаемый”;

- надежная система самоконтроля, формирование у обучаемого навыка самокоррекции;

- развитие у обучаемого способности к дальнейшей самостоятельной работе над языком, что обуславливает создание „открытой схемы”, „зоны ближайшего развития”, позволяющей субъекту продолжить самообучение вне пределов данного курса.

Система упражнений и методических приемов обучения английскому языку в рамках данной системы предусматривает наличие всех этапов формирования иноязычного речевого поведения обучаемого, а именно:

- ознакомления с иноязычным материалом на основе его предъявления (введение);

- тренировочной работы по формированию навыков владения учебным материалом;

- активизации иноязычного языкового и речевого материала, переноса его в другие ситуации;

- контроля и самоконтроля, фиксации и оценки результатов самообучения.

„Начальный курс компьютерного самообучения” включает 3 раздела: „Буква – звук”; „Грамматика”; „Словарь и устные темы”. Этот курс может быть использован как в средней школе, так и в высших учебных заведениях, преимущественно педвузах, для работы со студентами, изучающими английский язык с „нуля” или в качестве второго иностранного языка, а также на младших курсах (I и II) факультета английского языка.

„Начальный курс” соответственно входящим в него разделам включает фонетический, грамматический, лексический, текстообразующий и речеформирующий модули.

Модуль представляет собой программную единицу, предполагающую определенное содержание и структуру обучения, циклическую обратимость и взаимозаменяемость этапов обучения, спиральное наращивание объема и качества учебного материала.

Начальные уроки курса построены на основе звукобуквенного принципа. Обучаемый с самого начала ориентирован на соответствующий анализ звука, буквы, слога и слова, на умение заметить и исправить свои ошибки. Одновременно идет накопление разговорно-обиходной лексики,

разговорных формул (приветствие, прощание, согласие – несогласие, просьба и т.д.).

В комплекс упражнений по обучению технике чтения и произношению входят имплицитно-повторительные, дифференцировочные, трансформационные задания типа:

- Назовите буквы, соответствующие гласным звукам.
- Выпишите слова, где буква „а” читается как [ei].
- Назовите слова, в которых буква „с” читается как [s].
- Вставьте пропущенные в словах буквы.
- Дайте английские эквиваленты русским словам.
- Сгруппируйте попарно слова с противоположным значением.

Основным учебным материалом курса является текст, выступающий как образец-опора и источник информации. Начальные уроки строятся на базе микротекстов-образцов (выражение субъектно-предикатных, объектных, определительных, пространственно-временных отношений) и микродиалогов на разговорно-бытовую тематику. Последующая работа проводится на основе текстов и диалогов по темам: „Моя семья”, „Моя квартира”, „Мой рабочий день”, „На уроке английского языка”, „Времена года” и т.д.

В комплексы упражнений по обучению грамматике включены разнообразные упражнения, начиная с простого повторения и заканчивая сложными преобразованиями, стимулирующими их употребление в речи, например:

- Вставьте пропущенные грамматические формы.
- Определите значение грамматической формы.
- Дополните предложение.
- Трансформируйте предложение из одной грамматической формы в другую.
- Задайте вопросы для получения следующих ответов.
- Переведите

Кроме того, формирование грамматических навыков происходит при выполнении заданий условно-коммуникативного и коммуникативного характера, значительное место среди которых отводится вопросно-ответным упражнениям. Например:

- Ответьте на вопросы утвердительно (отрицательно).
- Расспросите вашего друга о его семье: сколько человек в его семье, где работает отец, мать, есть ли у него сестра, брат
- Поддержите разговор, дополняя его соответствующими репликами.
- Что вы скажете, если

Начальный этап самообучения не позволяет включить в обучающую систему задания на порождение свободных творческих высказываний-обоснований своего мнения. Тем не менее нам представляется целесообразным включение в „начальный курс” заданий, требующих от обучае-

мого микротемных высказываний в форме монолога-повествования, монолога-сообщения, диалога-беседы, диалога-расспроса и т.д. Эти микротемные высказывания являются основной единицей обучения говорению, хотя индивидуальное речетворчество обучаемого ограничено в них то ли данными ключевыми или опорными словами, то ли предлагаемым планом или вопросами.

На начальном этапе самообучения речевые упражнения представлены прежде всего различными трансформациями речевых моделей. Мы исходим из предположения, что обучающийся сможет в реальных условиях общения изменить речевую модель в требуемом направлении. В этой связи с учетом особенностей различных форм речи в курс включены задания, развивающие умения, специфичные как для монологической, так и диалогической речи, например:

– *Расскажите о своей семье, используя предложенные вопросы в качестве плана.*

– *Спросите своего друга, как проходит его рабочий день (когда он встает, завтракает, идет в школу, возвращается домой, что делает после обеда).*

– *Поддержите беседу (разговор), отвечая на вопросы друга о том, как вы провели выходной день (что вы собираетесь делать на каникулах, каким видом спорта занимаетесь).*

„Продвинутый курс компьютерного самообучения” разбит на 30 устных тем, имеющих в своей основе текст, который не предъявляется в начале работы. Обучаемый выходит на текст сам в результате выполнения комплекса лексических, грамматических и речевых упражнений.

Каждая тема подразделяется на несколько подтем (ситуаций), имеющих свой словарный состав. Словарь делится на порции в соответствии с разбивкой темы на ситуации. Единицей словаря являются словоформа и словосочетание (речевой сегмент).

Каждая подтема (ситуация) представляет собой иноязычный речевой материал, обеспечивающий обучение общению с компьютером на базе 5 комплексов упражнений: словарных, текстовых, грамматических упражнений, текстовых упражнений по самопроверке, речевых упражнений.

Внутренняя структура модуля по каждой устной теме включает разнообразные упражнения и методические приемы, обеспечивающие работу со словарем, текстом, грамматикой. Кроме того, работу над учебным материалом каждой ситуации завершают условно-речевые и речевые упражнения, а также тестовые задания, проверяющие степень овладения материалом.

Так, лингвометодический алгоритм компьютерного самообучения устным темам располагает тремя комплексами упражнений для обучения грамматике.

Первый ориентирован на сознательно-практическое овладение грамматическим материалом и включает упражнения типа:

- Определите значение грамматической формы.
- Прочтите следующие пары предложений и укажите то, которое соответствует данному переводу.
- Перестройте предложение по образцу.
- Расширьте предложения, используя словосочетания, данные в скобках.

Второй комплекс грамматических упражнений ориентирован на обучение грамматике лексикализованным способом и содержит упражнения типа:

- Организуйте сегменты из разрозненных слов.
- Сделайте посегментный перевод текста.
- Найдите лексическую единицу с темпоральным значением, эквивалентным данной грамматической форме.
- Найдите ответ на вопрос „Когда ...?“, определяющий одно из грамматических значений индефинитной (длительной) формы.
- Трансформируйте предложение из данной грамматической формы в другую и определите ее значение лексическими средствами.

Третий комплекс грамматических упражнений предназначен для обучения функциональной грамматике – овладению различными типами речевого высказывания, выражением просьбы, согласия, отказа:

- Выразите согласие с содержанием следующих реплик, используя разговорные формулы согласия в предлагаемой последовательности.
- Прочтите диалог, обратите внимание на разговорные формулы, употребляемые с той или иной грамматической формой.
- Выпишите реплики, содержащие грамматические формы последовательности (одновременности).

В комплекс упражнений по обучению произношению и лексике входят имплицитно-повторительные, дифференцировочные, подстановочные и трансформационные упражнения, например:

- Прочитайте русские слова и сегменты, соотнесите их с английскими эквивалентами.
- Вставьте пропущенные буквы, запомните написание слов.
- Вставьте пропущенные в предложениях слова.
- Сделайте частичный перевод предложений на английский язык.
- Составьте английские предложения из следующих сегментов.

Необходимо подчеркнуть, что как начальный, так и продвинутый курсы предполагают возможность функционирования ЭВМ в комплексе с магнитофоном. Таким образом в процессе обучения достигается сочетание визуального и аудитивного рядов, что обеспечивает обучаемого языковой и речевой наглядностью.

Комплекс упражнений для обучения говорению (монологической и диалогической речи) включает упражнения и методические приемы для работы с текстом-образцом и на ситуативной основе, например:

- Ответьте на вопросы.

– Дополните диалог.

– Постройте диалог по данной схеме.

Методический прием „Проверь себя” создает условия для самокоррекции и установления степени усвоения лексического и грамматического материала. Если обучаемый в состоянии выполнить задания, ЭВМ дает положительную оценку его работе и предлагает переходить к следующему заданию. В противном случае компьютер рекомендует обучаемому вернуться либо к заданиям, в которых были допущены ошибки, либо, если ошибок было слишком много, к началу ситуации и повторно выполнить весь комплекс упражнений.

Завершает лингвометодический алгоритм выход в устную речь. Предлагаемые на данном этапе задания (инструкции) даются на иностранном языке, то есть вводится словарь иноязычных слов и выражений обиходной школьной лексики и лингвистического анализа. Диалог „ЭВМ – обучаемый” осуществляется на иностранном языке в творческих упражнениях, развивающих устную речь.

Достоинствами данной обучающей системы являются комплексный характер обучения различным аспектам языка и видам речевой деятельности, возможность индивидуального выбора обучаемым как обучающего модуля, так и способа и темпа работы над материалом. Комплексный подход составляет основу самообучения на продвинутом этапе 30 устным темам, предусмотренным программой для средних школ. Каждая тема имеет модульную организацию, аналогичную системе начального курса самообучения.

Системность лингвистических алгоритмов прослеживается не только в логической последовательности видов речевой деятельности, но и в перераспределении программного материала для аудиторной и внеаудиторной работы. Существенное значение имеет и возможность составления и использования лабораторных работ на компьютерной основе.

Программное обеспечение лингвистического модуля начального и продвинутого курсов компьютерного самообучения английскому языку осуществлено на языке ПАСКАЛЬ на ДВК и ЕС 1840.

Получено 13.02.90.

ОЦЕНОЧНАЯ ФУНКЦИЯ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Автором разработана методика оценки степени овладения навыками и умениями говорения в монологической и диалогической формах. В качестве критериев оценки монологической речи учащихся используются содержательная правильность и подробность изложения, логичность, самостоятельность, языковая правильность, понятность и плавность, диалогической речи – инициативность, смысловая адекватность реакции, самостоятельность, языковая правильность и понятность.

Проблема контроля постоянно привлекает к себе внимание учителей и методистов. Это понятно: контроль представляет собой сложное диалектическое явление и является одним из инструментов управления учением.

Не претендуя на всестороннее освещение возможностей практической реализации такого многогранного явления, как контроль в обучении иностранным языкам, мы хотели бы остановиться на одном из его аспектов, а именно на его оценочной функции.

По мнению Э.И. Соловцовой¹, именно оценочная функция в немалой степени влияет на позицию и деятельность как учителя, так и учащегося. Подчеркивая, однако, что от этой функции во многом зависят психолого-педагогическое воздействие и результативность мотивационно-стимулирующей функции контроля, мы имеем в виду следующее: самым важным требованием к контролю в любой форме является наличие у учителя точного представления об объектах, приемах и результатах контроля и о критериях оценки.

В данной статье акцент делается на контроль и оценку степени иноязычно-речевой компетенции в области говорения. В методической литературе эта проблема до сих пор не находит ясного решения. В то же время учитель остро нуждается в определении четких, объективных и дифференцированных критериев оценки качества решения коммуникативной задачи.

В основе оценки степени иноязычно-речевой компетенции должен лежать коммуникативный подход, то есть осуществление учащимся общения и решение им конкретной коммуникативной задачи. Этот факт тесно связан с учетом особенностей речевой деятельности (в данном случае говорения) и требований учебной программы. Кроме того, необходимо учитывать следующие параметры подхода к оценке знаний:

1. Оценка должна быть объективной.
2. Учитель должен иметь возможность очень быстро высказаться о качестве устной речи учащегося.
3. Необходимо исходить из положительного. Это значит, что оценке подлежит не то, что упущено или искажено, а то, что правильно передано.

4. Оценка должна быть дифференцированной при дифференцированных задачах.

5. Нужно привлекать учащихся к оценке речевой деятельности своих соучеников.

Имея в виду эти параметры, мы выработали „модели оценки” успеваемости учащихся средней школы в области говорения.

Мы предлагаем отдельную оценку монологической и диалогической речи по определенным критериям (см. таблицы), причем все критерии имеют одинаковое значение. Имеется в виду, что каждый критерий в речи учащихся осуществляется по-разному, то есть на разных качественных уровнях. Так, например, если ученик рассказывает о своем родном городе очень подробно, по содержанию правильно, логично — эти критерии полностью достигнуты. Но если в монологе много, хотя и не грубых, языковых ошибок — значит, критерий языковой правильности достигнут только минимально.

Учитывая это, в нашей „модели оценки” для каждого критерия ставится 3 очка (если критерий полностью достигнут), или 2 очка (если критерий в основном достигнут), или 1 очко (если критерий минимально достигнут), или 0 очков (если критерий совсем не достигнут). Таким образом, оценка получается более объективной — ведь учитель и соученики оценивают речь говорящего не в целом или только по ошибкам, а по определенным критериям. При таком подходе учитель имеет хорошую возможность высказать учащимся свое мнение об ожидаемом результате речевой деятельности и гласно объяснить, почему он поставил ту или иную оценку.

Хотя мы выработали для всех критериев каталог определения ступени очков как ориентировку для учителя, подчеркиваем, что каждый учитель вынужден ответственно ставить очки в зависимости от своих представлений о результате речевой деятельности и с учетом успеваемости конкретного учащегося.

При выполнении задач различной сложности в зависимости от употребления речевых опор предлагается ставить обязательно-дополнительные очки. Таким образом возможно компенсировать ошибки, допущенные в свободной устной речи, и преодолеть боязнь учащихся сделать ошибку. Нельзя ставить дополнительные очки, если ученик выучил монолог или диалог наизусть дома. Мы предлагаем ставить факультативно-дополнительные очки, если качество речи учащегося выше нормы учебной программы. На продвинутом этапе обучения иностранному языку (в 9–10 классах) предлагается снизить количество очков в том случае, если учащийся употребляет не лексику, изученную на продвинутом этапе, а лексику начального этапа.

Оценка монологической речи

Критерии	Очки			
	3	2	1	0
Содержательная правильность и подробность изложения				
“ Логичность				
Самостоятельность				
Языковая правильность				
Понятность				
Плавность				

Система оценки:

Обязательно-дополнительные очки:

свободная речь (без опор или только смысловые опоры) – 2 очка;

опорная речь (смысловые и речевые опоры) – 1 очко.

Факультативно-дополнительные очки:

оригинальность содержания;

разнообразие языковых средств;

произношение, интонация.

Отметки соотносятся с качеством монологической речи, которое выражается количеством очков:

Отметка	Количество очков
1	18 – 17 (самая лучшая отметка)
2	16 – 15
3	14 – 11
4	10 – 7
5	6 – 0

Оценка диалогической речи

Критерии	Очки			
	3	2	1	0
Инициатива в беседе				
Осмысленная реакция на реплику собеседника				

Самостоятельность

Языковая правильность

Понятность

Система оценки:

Обязательно-дополнительные очки (см. систему оценки монологической речи):

свободная речь – 2 очка;

опорная речь – 1 очко.

Факультативно-дополнительные очки:

оригинальность, подвижность в беседе;

разнообразие языковых средств;

произношение, интонация.

Отметки соотносятся с качеством диалогической речи, которое выражается количеством очков:

Отметка	Количество очков
1	15 – 14
2	13 – 12
3	11 – 9
4	8 – 6
5	5 – 0

В целом разработанная и используемая на практике методика оценки говорения учащихся по значимым для монологической и диалогической речи критериям позволяет существенно повысить содержательную эффективность контроля и сформировать у обучаемых адекватные целям овладения устной речи ориентиры.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Соловцова Э.И. К вопросу об оценочной функции контроля в обучении иностранному языку // Контроль в обуч. иностр. яз. в средн. шк. – М., 1986. – С. 66.

Получено 24.01.90 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА

Обосновывается необходимость использования компьютерных упражнений для овладения функциональными высказываниями, приводится теоретическое обоснование и список упражнений, которые благодаря использованию свойственных только компьютеру технических возможностей могут применяться для этой цели.

Повышение требований к практическому владению иностранным языком различными группами обучаемых — от учащихся средних школ до специалистов народного хозяйства, — с одной стороны, и хронический дефицит времени на его изучение, с другой, ставят задачу интенсификации процесса обучения на всех его этапах. Это в первую очередь касается обучения устно-речевому общению, в котором должное внимание следует уделить формированию функционально-грамматического навыка как одного из условий и критериев активного владения иноязычной речью с возможно более высокими требованиями к ее аутентичности.

Значительными возможностями в плане интенсификации обучения обладает компьютер, использование которого, по данным американских ученых, позволяет обучаемым произвести в 6–8 раз больше операций с изучаемыми структурами, чем при традиционном обучении.

В то же время использование компьютера требует учета его специфических характеристик, которые иногда расширяют методические возможности применяемых упражнений (например, генерируя однотипные задания), а иногда сужают их (например, ограничивая количество правильных вариантов в упражнениях со свободно конструируемым ответом).

В связи с этим представляется актуальным определение типичных автоматизированных упражнений (выполняемых на компьютере) и их назначения в процессе формирования функционально-грамматического навыка.

В теоретическом плане при разработке комплекса упражнений для формирования функционально-грамматического навыка мы опираемся на известное утверждение И.А. Зимней о том, что произнесение высказывания является результатом действия сложного речевого механизма, все составляющие части которого должны быть специально, целенаправленно отработаны. Этот механизм состоит, с одной стороны, из действий внешнего „оформления” (произношения, интонирования) и внутреннего, структурного, то есть грамматического оформления, а с другой — включает действия использования или оперирования, которые „... являются не только средством функционирования действий оформле-

ния, но и служат аппаратом внутренних мыслительно-мнемических процессов. К таким внутренним, умственным действиям оперирования, обеспечивающим механизм построения и реализации речевого акта, относятся такие операции, как сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (составление целого из частей), комбинирование (сочетание), перестановка (замена), принятие решения, построение и вариации по аналогии"¹. Отработка этих операций и доведение их до автоматизма возможны, конечно, и при помощи обычных упражнений, однако использование части этих упражнений в компьютерном варианте, когда явления отрабатываются интенсивнее и глубже, представляется нам более рациональным путем для достижения цели. Упражнения, предназначенные для овладения автоматизированным употреблением грамматических явлений в речи, можно назвать условно-речевыми. Они создадут основу для перехода к речевым упражнениям, предназначенным для формирования вторичных умений.

Основным условием создания автоматизированных упражнений является наличие более или менее жесткого алгоритма действий обучаемого, то есть более или менее жесткой зависимости между условием задания и способом его выполнения. В условно-речевых упражнениях, предназначенных для становления и закрепления функционально-грамматического навыка, этот алгоритм проявляется в зависимости языкового явления от грамматического правила, грамматической структуры – от условий ее использования, функционального высказывания – от цели его применения. Наличие такого алгоритма обеспечит контроль выполнения упражнений, который в свою очередь создаст условия для индивидуализации учебного труда посредством дифференциации предъявляемого материала по степени трудности, установления зависимости количества выполняемых заданий от успешности деятельности обучаемых и т.п. Одновременно наличие обратной связи в автоматизированных упражнениях позволит судить о сформированности некоторых объективных показателей навыка, в частности его внешних критериев: правильности и качества навыков оформления высказывания (отсутствия ошибок) и скорости выполнения отдельных операций или их последовательности.

Объединенный в обучающую программу комплекс автоматизированных упражнений, предназначенных для формирования функционально-грамматического навыка, будет, на наш взгляд, отвечать поставленной задаче, если будут выполнены следующие основные условия: 1) делая упражнения, обучаемый должен выполнять именно те действия, которые необходимы для формирования данной операции; 2) упражнения должны охватывать все операции, формирование которых определяет становление речевого действия в соответствии с тем, как оно формируется в механизме речевого высказывания; 3) упражнения должны выполняться в таком порядке, который надежно приводит к формированию адекватного речевого навыка. Соблюдение этих условий при использовании автоматизированных

условно-речевых упражнений может обеспечить, как мы полагаем, формирование таких сторон навыка, как: а) свобода лексического наполнения грамматической структуры – адаптивность структуры функционального высказывания к ситуации общения; б) вариативность – возможность использования различных по грамматической структуре высказываний для выражения данного намерения, способность трансформации одной формы в другую; в) грамматическая и ситуативная безошибочность; г) устойчивость к интерференции.

В качестве иллюстрации приведем примерный комплекс автоматизированных упражнений, предназначенный для обучения выражению условия. По способу выполнения это имитационные, дифференцировочные, подстановочные и трансформационные упражнения.

Имитационные упражнения

1. Повторите и запишите следующие предложения.
2. Повторите следующие предложения и выполните соответствующие действия.
3. Подтвердите следующие высказывания.
4. Скажите, что вы выполнили бы такое же действие.

Дифференцировочные упражнения

1. Укажите времена, которые употребляются в следующих предложениях для выражения условия.
2. Сравните французское предложение с русским и укажите, чем они отличаются.
3. Назовите время, которое употреблено в следующих предложениях (*Conditionnel présent* или *Futur dans le passé*), и переведите эти предложения.
4. Сравните употребление времен в следующих предложениях и скажите, по какому признаку они противопоставлены.
5. Найдите грамматическую ошибку в предложении и исправьте ее.
6. Укажите французское предложение, которое соответствует русскому.
7. В следующих предложениях замените *Présent* на *Imparfait*, а затем на *Plus-que-parfait* и сделайте необходимые преобразования.
8. Ответьте на вопрос утвердительно, употребляя указанные времена.
9. Ответьте на вопрос отрицательно, употребляя указанные времена.

Подстановочные упражнения

Для этих упражнений характерным является наличие подсказки элементов структур. В компьютерном варианте удобны и эффективны упражнения на составление предложений из предлагаемых элементов или составление предложений по таблице, в которой объединены разные случаи выражения условия, варьируется время, лицо и число глагола и т.д. Можно использовать упражнение, в котором дается начало фразы и требуется найти ее правильное продолжение.

Трансформационные упражнения

Трансформационные упражнения должны обеспечить формирование навыков комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур. Вот несколько примеров таких упражнений:

1. Объедините два предложения по образцу.
2. Замените союз *si* союзными словами *pourvu que*, *à moins que* и сделайте необходимые преобразования.
3. Замените союзные слова *excepté si*, *sauf si* союзными словами *à moins que* ... *ne*, *à moins de*.
4. Измените лицо глагола и сделайте в тексте нужные преобразования.
5. Замените слова, выражающие условие, придаточным условным.
6. Замените придаточные условия причастием или прилагательным.
7. Дополните предложения, соответственно меняя исходную форму слов.
8. Поставьте глагол в прошедшем времени и сделайте необходимые изменения в предложении.
9. Ответьте на вопрос: ...
10. Поставьте вопросы к следующим предложениям.
11. Раскройте скобки, поставьте глаголы в нужных временах.

Разумеется, нами перечислены далеко не все условно-речевые упражнения, которые можно использовать при компьютерной отработке функционально-грамматического навыка. Однако, если учесть трудоемкость разработки компьютерных программ, следует даже из этого неполного списка выбирать те, которые наиболее эффективны в компьютерном варианте. К таковым в первую очередь следует, по нашему мнению, отнести: а) упражнения, в которых возможно генерирование однотипных структур; б) упражнения, где возможно, наряду с языковой наглядностью, использование графической наглядности; в) упражнения, в которых возможно манипулирование различными элементами (словами, фразами, сегментами). Иными словами, это упражнения, в которых используются технические возможности, свойственные только компьютеру.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Зимняя И.А. Психологические основы обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978. — С. 140.

Получено 27.02.90.

IV. ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А.А. ВЕЙЗЕ, канд. пед. наук (МГПИИЯ)

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ШКОЛАХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье кратко суммированы характеристики письменного текста и устной речи. Подчеркивается общность между этими основными речевыми формами, состоящая в том, что в качестве продукта деятельности всегда выступает текст. Рассматриваются вопросы обучения говорению на основе текста. Описаны трансформации, составляющие особый этап работы над текстом-образцом и реализуемые в комплексах подготовительных и речевых упражнений.

Едва ли требует доказательства положение о том, что подавляющая часть речевой деятельности в процессе овладения иностранным языком строится вокруг текста. В условиях отсутствия языкового окружения, то есть в случае, когда обучающийся иностранному языку общается с окружающими на родном языке и лишен возможности слышать иноязычную речь, „языковую атмосферу” приходится создавать искусственно. Единственным ее генератором и опорой становится иноязычный текст. Текст читают, слушают, толкуют, пересказывают (воспроизводят устно), пишут (создают письменно), комментируют, заучивают наизусть и т.д. При использовании письменного текста как исходного материала для развития устной речи необходимо четко уяснить характеристики письменного текста и устной речи.

Текстовой структуре в ее письменном варианте присуща высокая степень концентрации информации. В письменном тексте четко проявляется влияние предшествующего контекста на создание последующих высказываний. Прослеживается определенная темо-рематическая структура, то есть переход от логического субъекта к логическому предикату в каждом высказывании, в каждом смысловом куске. Это обуславливает жесткий порядок слов, и отсюда вытекают жесткие правила грамматического построения предложений. Для письменного текста характерны развернутые, часто достаточно сложные конструкции, эксплицитность, полнота в грамматическом оформлении высказываний. В письменной форме

речи сравнительно редко встречаются такие приемы, как риторические вопросы, обращения к воображаемому собеседнику. Самые существенные черты различия между письменной и устной формами речи проявляются в синтаксисе.

Устная речь всегда ситуативна по своему характеру. Эмоционально-личностная основа высказывания находит здесь более подчеркнутое выражение, а неизменная обращенность устной речи требует специальных выражений обращения; смысловые отношения также выражаются специальными лексическими средствами. Налицо явная языковая избыточность, которая находит выражение в обязательных повторях ключевых моментов текста, уточнениях и пояснениях высказываемых мыслей. Это в свою очередь приводит к постоянному использованию так называемых „слов-разрыхлителей” информации, то есть местоимений, частиц, союзов, наречий и т.д. В плане синтаксиса устную речь характеризуют размытость границ между отдельными высказываниями, наличие высказываний, возникающих по ассоциации с основной линией. Устный текст строится из предложений небольшого объема, многие из этих предложений эллиптические, смысловая связь между фразами имплицитна, так как рядоположенные конструкции лишены союзов.

Детальный анализ устной и письменной форм коммуникации позволяет усмотреть общность между ними. Эта общность состоит в том, что в обеих формах в качестве продукта деятельности выступает текст. По определению Г.В. Колшанского, текст рассматривается как „относительно завершенный отрезок общения – единица, структурированная и организованная по определенным правилам, несущая когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку общения”¹. Любое высказывание, независимо от функционального стиля или формы речи, подчиняется собственной системе норм. Общность текстовых свойств образует достаточную основу для того, чтобы печатный текст мог использоваться как исходный материал для развития устной речи на изучаемом языке. Текст выступает в роли эталона, который представляет собой определенную сферу функционирования языка.

В процедурах обучения говорению на основе текста-образца участвуют первичный (исходный) и вторичный тексты. Исходный текст стимулирует устное высказывание, так как содержит фактологическую информацию и необходимые языковые средства. Вторичный текст (текст пересказа, реферата) обладает собственным коммуникативным заданием и собственной логикой изложения. Поэтому его создание влечет за собой трансформации исходных языковых средств. Эти трансформации составляют особый этап работы над текстом-образцом.

Трансформации представлены двумя циклами:

а) трансформации на уровне предложения. Это синонимические замены, иначе говоря, перифразирование лексического и грамматического плана; б) трансформации в масштабах целого текста. В этом случае

используются принципы логико-смыслового анализа текста по Л.П. Доблаеву, согласно концепции которого текст рассматривается как некое сложное высказывание, имеющее иерархическую структуру. В этой структуре смысл высказывания высшего ранга раскрывается высказываниями низшего ранга, каждое из которых в свою очередь может поясняться высказываниями, содержащими дальнейшую детализацию предмета речи². Трансформации на уровне отдельных предложений сводятся к перифразированию, то есть выражению той же мысли иными языковыми средствами. Поскольку перифразирование, как правило, приводит к упрощению языка оригинала, мы имеем дело с адаптационными операциями³. В связи с этим возникает вопрос о соотношении репродуктивных и продуктивных видов деятельности. Разумеется, часть языковых оборотов переносится во вторичный текст (по нашим данным до 65 %), остальная часть исходного текста перифразируется. В целом следует отметить творческий характер деятельности. Как отмечает Б.А. Лапидус, чтение и анализ связанных текстов требует гораздо большего сосредоточения мышления и произвольного внимания на содержательной стороне речи⁴.

Нами разработан комплекс упражнений для актуализации системы действий по обучению устной экспрессивной речи школьников с опорой на текст, который включает серии подготовительных и речевых упражнений.

Серия подготовительных упражнений предназначена для того, чтобы сформировать умения ориентироваться в структуре текста и его частей (абзаца, группы абзацев), определять микротемы в тексте и его частях и распознавать логическую и смысловую структуру целого текста и его частей.

Рассмотрим характер упражнений по формированию умений ориентироваться в структуре текста. Упражнения построены по принципу „от простого к сложному”. В данном случае это переход от заданий по работе с абзацами с двухчастной структурой к трехчастным абзацам (абзац-триада, абзац с рамочной структурой). В начале серии идут упражнения, где двухчастная структура выявляется с помощью лексических элементов, таких как вводные слова. Далее следуют менее прозрачные структуры, где подобная маркировка отсутствует.

Приведем примеры упражнений:

1. *Подчеркните предложение-вывод в трехчастном абзаце. Имейте при этом в виду, что в таком предложении в качестве обобщающих элементов часто фигурируют абстрактные существительные.*

2. *Укажите существительное, выступающее в качестве обобщающего элемента.*

3. *Найдите среди приведенных ниже отрывков суперабзацы, которые являются рамочными структурами.*

4. *В приведенном ниже отрывке абзацы переставлены. Расположите их в нужном порядке в соответствии со схемой.*

5. В отрывке с произвольным расположением абзацев перестройте их порядок так, чтобы данный суперабзац в логическом плане представлял собой дедуктивную структуру.

6. В отрывке, где расположение абзацев произвольно, перестройте их порядок с целью образования а) индуктивной структуры (с ключевым элементом в конце); б) рамочной структуры (в которой два ключевых элемента: зачин в начале и его перифразированный вариант в конце).

В упражнениях на формирование умений определять микротему смыслового куска лучше всего начать с текстов, для которых характерна параллельная структура и сквозная тема. Далее работа ведется с текстами, которым свойственна цепная логическая структура. При этом ключевые тематические элементы могут располагаться и в тематическом и рематическом ряду.

Приведем примеры упражнений:

1. Зная, что микротема смыслового отрезка выражается словосочетанием (но не предложением), подчеркните в приведенном отрывке ключевые тематические фрагменты и обобщите их смысл. Таким образом вы сформулируете тему текста.

2. Из приведенных вариантов возможных заглавий текста выберите тот, который соответствует содержанию текста.

3. Подберите к каждому из коротких текстов заглавие из приведенного списка.

4. Придумайте собственное заглавие текста.

В упражнениях по выявлению логико-смысловой структуры текста главное внимание учащихся должно быть направлено на то, как разворачиваются темо-рематические последовательности в связанном тексте. Упражнения здесь разделяются на три цикла:

I. Упражнения на разворачивание текста с опорой на темо-рематическую цепочку. Примеры:

1. При параллельном виде связи (например, в речевой форме „описание“) сформулируйте главную мысль путем обобщения сначала тематических, а затем рематических частей высказываний, чтобы получить так называемое ядерное высказывание.

2. При цепном виде связи (в тексте-рассуждении) просмотрите текст и проследите, как тема первого суждения превращается в тему последующего. Убедитесь в том, что смысл второго предложения логично вытекает из предыдущего. Заметьте, что в каждом суждении как тема, так и рема меняются.

II. Упражнения на уяснение логического плана изложения с опорой на межфразовые связи между предложениями. Примеры:

1. Найдите предложения в тексте, в которых определенные маркеры выражают порядок следования мыслей (at first, then, finally), подчеркните

другие маркеры, которые обозначают поворот, изменение направления авторской мысли.

2. Определите логическую последовательность развития мысли в тексте: от общего к частному (индукция) или от частного к общему (дедукция).

3. Внимательно прочитайте текст и уясните логику аргументации в нем. После этого введите в текст приведенные маркеры (союзы, вводные слова).

4. В приведенном тексте намеренно переставлены абзацы. Переставьте абзацы в нужном порядке, одновременно выберите из списка маркеры и введите их в текст с тем, чтобы получить связное высказывание.

III. Упражнения на дифференциацию информации по принципу „основная – второстепенная”. Примеры:

1. Укажите в следующем тексте фактическую (конкретную) и обобщенную (ключевую) информацию.

2. Учитывая индуктивный тип приводимых ниже суперабзацев, определите роль существительных с обобщенно-собирательным значением (thing, concept, approach).

3. Пометьте в тексте и тезисах, обобщающих его отдельные мысли, буквой „г” положения, представляющие собой главную информацию, и буквой „в” – второстепенную.

4. Составьте сверхфразовые единства из коррелирующих пар (приводятся две колонки предложений: первая состоит из обобщающих тезисов, вторая – из предложений, развивающих главные положения).

Серия речевых упражнений предназначена для формирования соотносимых умений как чтения, так и говорения. Цель первой группы упражнений – развитие умения распознавать как в воспринимаемом, так и порождаемом тексте смысловые куски. Примером типичного упражнения в данном случае является задание разбить текст на смысловые части. Вторая группа упражнений предусматривает развитие умения устанавливать и передавать логическую связь частей текста. Примеры:

1. Просмотрите отрезки текста, организованные в две колонки. Сопоставьте материал обеих колонок. Укажите номера связанных по смыслу отрезков.

2. Дайте обоснование каждому из приведенных ниже положений, исходя из логического развития мысли в тексте.

Третью группу составляют упражнения, развивающие умение распознавать и выражать тему сообщения. Примеры:

1. Назовите предложения, раскрывающие тему (тема указана, приводятся несколько предложений).

2. Прочитайте текст, придумайте к нему заглавие, которое отражало бы его тему.

К четвертой группе принадлежат упражнения, развивающие умения выделять основные и второстепенные факты текста. Примеры:

1. Укажите главную мысль текста (предлагается множественный выбор из четырех вариантов).

2. Прочитайте текст и найдите в нем предложения, развивающие приведенное высказывание.

3. Прочитайте текст и сформулируйте его главную мысль и основные тезисы; изложите их в форме плана.

К пятой группе относятся упражнения, развивающие умение находить в прочитанном тексте выводы, делать обобщения и собственные выводы по тексту. Примеры:

1. Прочитайте текст и выделите предложения, которые содержат обобщения.

2. Установите соответствие между фактами (или аргументами), помещенными в колонке слева, и выводами и обобщениями, приведенными в правой колонке.

3. Сформулируйте обобщающие предложения, используя приведенные отдельные факты.

Шестая группа предусматривает развитие умений прогнозировать дальнейшее развитие текста. Эти умения реализуются в упражнениях следующих типов:

1. Используя заглавие текста, подзаглавия, ключевые слова, передайте основное содержание текста.

2. Выберите из списка предложений подходящие по смыслу и заполните ими пропуски в тексте.

Наша практика доказала эффективность приведенных типов упражнений. Их использование неизменно приводит к формированию прочных навыков и умений построения вторичного варианта текста (пересказа или реферата) в результате компрессии и трансформирования исходного текста-образца.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М., 1984. – С. 175.

² Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М., 1982. – 176 с.

³ Адаптация текста в качестве профессионально-адаптивного умения находит широкое отражение в новой программе для педагогических вузов. См.: Практика устной и письменной речи для специальности 2103 „Иностранные языки” // Сост. А.Л. Бердичевский, О.Э. Михайлова. – М., 1988. – 49 с.

⁴ Лапидус Б.А. Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности: Автореф. дис. . . . д-ра пед. наук. – М., 1976. – 48 с.

Получено 27.02.90.

ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Успешное обучение чтению иноязычных газетных текстов в значительной степени зависит от учета потребностно-мотивационной сферы личности учащегося. Выделяются 8 основных факторов повышения мотивации при обучении старшеклассников чтению газет на французском языке.

Эффективное управление процессом чтения иноязычных газетных текстов предполагает учет потребностно-мотивационной основы или системы разнообразных побудителей данного вида речевой деятельности (потребностей, мотивов, целей и интересов чтения газетных материалов на французском языке). Во многих психологических исследованиях (см., например, работы С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, А.В. Петровского, Г.И. Щукиной и др.) указывается, что потребности и мотивы выступают в качестве основного активизирующего фактора человеческой деятельности.

Анализ данных анкетного опроса 1580 учащихся 8–10 классов 15 школ республики показывает наличие потребности в чтении газетных материалов на французском языке лишь у 41,14 % старшеклассников. Познавательные потребности учащихся находят отражение в мотивах овладения умением читать иноязычные газетные тексты. 37,72 % учащихся определенным образом связывают умение читать иноязычную газету с возможностью расширить свой кругозор. Незначительное количество старшеклассников (4,52 %) отметили мотив заинтересованности самим процессом чтения газеты на иностранном языке. Как свидетельствуют анкетные данные, не получили достаточного отражения в ответах учащихся познавательные, коммуникативные, образовательные, ценностно-ориентационные мотивы.

Речевая деятельность чтения, как и любая другая, характеризуется прежде всего связью мотива и цели. В процессе деятельности, побуждаемой и направляемой мотивами, человек ставит перед собой цели, достижение которых ведет к удовлетворению определенных потребностей. Большинство опрошенных (74,38 %) в качестве основной цели называют овладение навыками и умениями чтения газет на иностранном языке для своевременного получения новой и интересной информации по различным вопросам. Положительным психологическим моментом в этом случае является соотнесение учащимися потребностей и мотивов чтения иноязычных газет с характером выдвигаемой цели.

Мотивы учебной деятельности теснейшим образом связаны с наличием интереса. Выяснилось, что из 1580 старшеклассников всего

127 учащихся (8,03 %) не любят читать прессу на родном языке. Абсолютное же большинство старшеклассников (85,97 %) привлекает чтение текстов из газет и журналов. Этот факт дает основание сделать вывод об определенной степени сформированности читательских интересов у учащихся 8–10 классов на родном языке, что в свою очередь является благоприятной предпосылкой для их развития на иностранном. Познавательный интерес к чтению французских газет был обнаружен у 37,02 % старшеклассников. Следует отметить, что к старшим классам у учащихся значительно повышается интерес к общественно-политическим и социальным проблемам. При этом наибольший интерес учащиеся проявляют к проблемам общественно-политической и культурной жизни. Материалам на эти темы отдали предпочтение почти все учащиеся независимо от возраста и класса. Естественно, определенные группы школьников отдали предпочтение материалам на другие темы.

Поиску оптимального варианта обучения чтению иноязычных газетных текстов способствовали также полученные при анкетном опросе данные о характере материалов французской прессы и способе их чтения. Ответы учащихся о степени трудности для чтения текстов различных газетных жанров позволили заключить, что в старших классах приемлемы тексты как информационного (краткая и расширенная информация, заметки, интервью, информационные репортажи), так и аналитического (статьи, комментарии, корреспонденции) жанра, при этом большей популярностью у старшеклассников пользуются такие жанры, как статьи (35,57 %), расширенной информации (34,17 %), информационные заметки (20,25 %) и интервью (19,49 %).

Проведенное исследование помогло определить наиболее распространенные виды чтения газеты среди учащихся. Как оказалось, большинство старшеклассников (42,72 %) обычно читают газетные тексты, схватывая основную информацию. 31,12 % опрошенных просматривают газетные материалы, обращая внимание на заглавия, фотографии, рисунки, начало текста. 19,62 % стараются понять полно и точно интересующую их информацию. Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее адекватными целям обучения видами чтения газетных текстов в старших классах средней школы являются ознакомительное и просмотровое, создающие благоприятную мотивацию к чтению материалов прессы.

В результате констатирующей проверки уровня владения чтением французских газетных материалов мы установили, что у большинства старшеклассников (52,5 %) не сформированы умения читать иноязычную газету. В этой связи необходима специальная работа, направленная на формирование навыков и умений чтения газетных текстов с различными целевыми установками. Каждое задание должно быть нацелено на формирование определенного умения. Это обстоятельство создаст для учащихся условия, при которых они смогут быстрее и легче всего ощутить результаты своей учебной деятельности, испытать чувство удовлетворения.

Изложенное позволяет выделить основные факторы усиления потребностно-мотивационного аспекта при обучении старшеклассников чтению иноязычных газетных текстов. Эти факторы можно объединить в следующие группы:

1. Создание эмоциональной готовности.
2. Наличие познавательной потребности.
3. Коммуникативная значимость читаемых газетных материалов.
4. Перенос навыков и умений чтения газет из родного языка в иностранный.
5. Преемственность информационных и аналитических жанров.
6. Методическая организация газетных текстов.
7. Соотношение видов чтения и газетных жанров.
8. Учет зрительных опор при работе с иноязычными газетными текстами.

Создание эмоциональной готовности. Как известно, чувства и эмоции, не являясь мотивами деятельности, оказывают существенное, а иногда и решающее влияние на изменение действенности мотива. Самый сильный источник чувств лежит в самой деятельности учащихся. При этом положительными источниками могут быть не только легкость, но и трудность процесса деятельности, если учащиеся имеют возможность осознать свою силу, степень готовности к предстоящей работе. Готовность учащихся к чтению иноязычной газеты достигается за счет усилий учителя, который предварительно знакомит их с французской прессой и ее специфическими особенностями, тематикой французских газет, рубриками и разделами, жанровыми характеристиками газетных материалов.

Наличие познавательной потребности. Непременным условием создания потребности в чтении является отбор газетных текстов, содержащих лично значимую для старшеклассников информацию и обладающих познавательной ценностью, способностью удовлетворить познавательные интересы конкретного контингента учащихся, что требует прежде всего совершенствования обучения чтению газетных текстов. Большое значение в активизации познавательных потребностей учащихся в процессе работы с иноязычной газетой имеет умение учителя вызвать у учащихся потребность в чтении материалов прессы, создать определенную установку на выполнение учебного действия. На наш взгляд, для этого необходимо использовать проблемные задания, активизирующие речемыслительную деятельность учащихся и управляющие процессом понимания содержания читаемого.

Коммуникативная значимость читаемых газетных материалов. Реализация коммуникативной функции чтения предполагает стремление читающего к контакту, обмену информацией, опытом, утверждению себя во мнении окружающих, достижению обществен-

ного признания. Газетные же тексты служат хорошей базой для обучения связному высказыванию, так как им свойственны логическая последовательность, строгое деление на логические отрезки, проявление индивидуального в изложении содержания, образность, эмоциональность языковых средств, краткость изложения. Поскольку газетная тематика отражает различные проблемы, то чтение материалов прессы позволяет придать процессу обучения говорению более естественный характер. Можно усилить потребность в чтении иноязычных газет посредством привлечения таких газетных материалов, которые могут быть предметом обсуждения и при этом помогут учащимся в процессе говорения избежать языковых, содержательных и смысловых трудностей.

Перенос навыков и умений чтения газет из родного языка в иностранный. Успешное обучение чтению иноязычных газетных текстов во многом зависит от степени развития у учащихся навыков и умений чтения газеты на родном языке. Следует отметить, что в настоящее время ни программа по родному, ни программа по русскому языку не предусматривают обучение поисковому и просмотровому чтению. Школа в основном делает упор на изучающее чтение. Текст используется для изучения определенных языковых явлений. Однако жизнь требует от ученика умения ориентироваться в потоке информации, поэтому обучение поисковому и просмотровому чтению газеты на родном или русском языке неизбежно станет задачей школы.

Преимущество информационных и аналитических жанров. Для обучения чтению газеты на французском языке, как показали экспериментальные исследования, проведенные автором, наряду с используемыми в практике текстами информационного жанра, необходимо включать в учебный процесс тексты аналитических жанров. Это обусловлено объективными причинами. Если информационные жанры обладают относительной краткостью, стилистической нейтральностью, простотой и доступностью содержания, наличием простых структур, то аналитическим свойственны такие жанровые характеристики, как информативность, познавательная ценность, проблемность, создающие психологический настрой на чтение газеты на иностранном языке. Кроме того, наличие смысловых вех и опорных пунктов (подзаглавий, головных строк, авторских введений, фотографий, схем и таблиц) способствует быстрому извлечению не только содержательной, но и оценочной информации, выявлению отношения автора к сообщаемому.

Методическая организация газетных текстов. Учет лингвистических характеристик информационных и аналитических жанров, психологических и методических закономерностей восприятия материалов прессы позволяет обеспечить эффективное развитие умений и навыков чтения газетных текстов в зависимости от целевой установки. Овладение основными структурно-смысловыми и композиционно-речевыми особенностями текстов различных газетных жанров, предъ-

являемых в определенной методической последовательности, способствует быстрому нахождению главной и второстепенной информации в тексте и установлению смысловых связей.

Соотношение видов чтения и газетных жанров. В результате проведенного нами экспериментального исследования было установлено, что для чтения газетных текстов наиболее эффективными видами чтения являются ознакомительное и просмотровое, создающие благоприятную мотивацию чтения материалов прессы. С целью изучения лингвистических особенностей различных газетных жанров на начальном этапе необходимо читать тексты с полным пониманием содержания. Для развития умений ознакомительного чтения представляется целесообразным предлагать расширенные информации, репортажи, интервью, отдельные корреспонденции, поскольку этим жанрам свойственны: а) наличие интересной основной и избыточной информации; б) большой объем текста (150–250 слов, 3–10 абзацев); в) структурно-смысловая организация, включающая предикаты I, II, III порядка; г) индекс сложности названных текстов, равный 1,3–1,8; д) наличие большого количества газетных иллюстраций (фотоснимков, рисунков, схем, фотомонтажей, карт).

Для развития умений просмотрового чтения целесообразно использовать тексты как информационного, так и аналитического жанров. При этом применяются прежде всего тексты, в которых наиболее полно отражены сильные позиции (заглавие, зачин, концовка).

Для изучающего чтения применяются небольшие по размеру и не очень сложные в языковом отношении информационные тексты (краткие и расширенные информации, информационные заметки, отдельные части репортажей) или части (2–3 абзаца) текстов аналитических жанров (статей, комментариев, корреспонденций), представляющие интерес для старшеклассников в познавательном отношении.

Учет зрительных опор при работе над иноязычными газетными текстами. Успеху в обучении чтению газетных материалов способствует использование серии зрительных опор: 1) вербальных (ключевые слова, аббревиатуры, географические и политические реалии, газетные клише, план, микротекст); 2) схематических (схемы, таблицы, политическая карта мира); 3) иллюстративных (газетные иллюстрации, фотографии).

Указанные зрительные опоры, а также специфика оформления печатного материала (цвет, бумага, длина строки, междустроиче) влияют на удобочитаемость текста, являющуюся важным условием продуктивного чтения иноязычной газеты.

Проведенное экспериментальное обучение по данной методике свидетельствует о ее достаточно высокой эффективности (коэффициент усвоения – 0,91).

Получено 13.03.90

V. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Т.Д. АЛЕКСЕЕВА (МГПИИЯ)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ ПАМЯТИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ УСТНЫМ ПЕРЕВОДОМ

Устный перевод включает три этапа: восприятие и понимание исходного речевого высказывания, его отработку для выявления смысла — замысла, реализацию высказывания на языке перевода. Важнейшим для устного перевода является функционирование механизма оперативной памяти, совершенствованию которого посвящена статья.

Как известно, процесс устного перевода в целом характеризуется своей трехступенчатостью. Можно выделить этап восприятия и понимания исходного сообщения, этап обработки (перекодировки) для выявления смысла — замысла и этап реализации сообщения на языке перевода¹. Подобная структура процесса перевода соответственно предполагает функционирование ряда общепсихологических механизмов, его обеспечивающих, в том числе механизмов осмысления, памяти, внимания и вероятностного прогнозирования. Функционирование указанных механизмов, пожалуй, за исключением механизмов памяти, подробно освещается различными авторами. Так, И.А. Зимняя и В.И. Ермолович пишут, что в ходе осмысления речевого сообщения переводчик устанавливает между словами смысловые связи, которые в совокупности и составляют смысловое содержание данного сообщения. В зависимости от глубины знания предмета, а также жизненного опыта разные лица имеют различный шаг смыслового восприятия. При этом мелкий, дробный шаг осмысления затрудняет или тормозит восприятие, а крупный, широкий шаг осмысления позволяет отвлекаться от деталей и следить за развитием основной мысли лишь по узловым моментам, что определяет и большую скорость понимания².

Механизмы внимания также являются условием успешности переводческого процесса. В.И. Ермолович предлагает рассматривать переключение и распределение внимания в качестве определенных ступеней самого аттенционного механизма, которые можно представить в виде следующей схемы: от переключения внимания к его распределению и, наконец, к слежению за отклонениями от нормы³. Это согласуется с мнением Д. Гервера, который считает, что переводчик в хороших условиях прослу-

шивания (при среднем темпе входной речи и доступности понимания материала на исходящем языке) легко распределяет внимание между различными компонентами процесса перевода, но в затрудненных условиях (при осложнении понимания содержания материала) вынужден переключать внимание на декодирование или кодирование сообщения, в этом случае контроль за сообщением на входе или за сообщением на выходе соответственно ослабевает⁴.

В работах И.А. Зимней и Г.В. Чернова синхронный перевод определяется как действительно синхронная деятельность, возможная за счет направленности сознания на одно из выполняемых действий, тогда как другое осуществляется как бы на уровне фонового автоматизма с участием механизма вероятностного прогнозирования. При этом восприятие информации источника происходит по опорным, „критическим” точкам, оставшаяся часть информации восполняется по вероятностному прогнозу, а при порождении речи механизмом антиципации выступает упреждающий синтез⁵.

Вместе с тем остается открытой проблема взаимодействия механизмов оперативной и долговременной памяти, решение которой будет в незначительной степени способствовать оптимизации процесса обучения устному переводу, а также совершенствованию подготовки профессионалов-переводчиков. Представляется, что по мере овладения умениями и навыками устного перевода исследуемое взаимодействие оперативной (ОП) и долговременной памяти (ДП) приобретает прогрессирующий и вместе с тем упорядоченный характер за счет снижения минимизации обращения к ДП и расширения участвующей ОП. Для проверки ведущей гипотезы автором был проведен лабораторный эксперимент, главной целью которого явилось выявление динамики взаимодействия ОП и ДП в процессе овладения различными видами устного перевода, в том числе последовательным и синхронным, а также переводом с родного языка на иностранный и с иностранного на родной. В качестве испытуемых привлекались студенты Минского госпединститута иностранных языков I, III и V курсов переводческого факультета (45 чел.) и факультета английского языка (45 чел.), а также переводчики-профессионалы (4 чел.), имевшие значительный опыт устного перевода.

Результаты показывают, что, несмотря на частные особенности взаимодействия ОП и ДП при овладении различными видами перевода, в целом отчетливо прослеживается общая тенденция растущей эффективности процессов перекодирования⁶ по линии неуклонного укрупнения удерживаемых оперативных единиц памяти⁷, возрастания скорости происходящих перекодировок в ОП и увеличения точности воспроизведения инварианта, что, собственно, подтверждает правомерность указанного предположения.

В частности, на начальном этапе овладения устным переводом у испытуемых первых курсов отмечены оперативные единицы памяти

малой емкости (8 слогов), что связано с отсроченным характером понимания, сопровождающимся усиленным обращением к ДП в поисках адекватных эталонов лингвистического порядка. Также наименьшей оказывается скорость процессов перекодирования согласно данным увеличения длительности пауз нерешительности (11,9 сл.), что указывает на отсутствие автоматизированных способов узнавания и воспроизведения и, соответственно, невозможность быстрого протекания операций сличения поисковой информации в ОП с закодированной в ДП. Кроме этого, испытуемых первых курсов отличает наименьшая точность воспроизводимого инварианта согласно наибольшему числу опущений (25,3), добавлений (2,1) и замен (5,6), что определенно выражает неадекватность производимых извлечений из ДП из-за отсутствия в ней эталонов с дифференцированными признаками языковых категорий.

На завершающем этапе овладения устным переводом для испытуемых студентов V курса характерно расширение емкости оперативных единиц памяти (9,3 слога) в связи с приобретаемым симультанным характером понимания и сокращением производимых извлечений лингвистического порядка. Ускорение процессов перекодирования, иллюстрируемое данными сокращения длительности пауз нерешительности (10,3 сл.), теперь показывает приобретение ряда автоматизированных способов узнавания и воспроизведения, в свою очередь обеспечивающих относительно быстрое протекание операций сличения поступающей в ОП информации с информацией, хранящейся в ДП. Наибольшая степень точности воспроизводимого инварианта за счет заметного снижения числа опущений (18,3), добавлений (1,8) и замен (3,9) демонстрирует в данном случае наличие дифференцированных признаков языковых категорий в ДП в рамках устойчивых систем знаний, чем, собственно, обеспечивается легкость и адекватность соответствующих извлечений.

Таким образом, постепенное снятие трудностей перекодирования при переходе от младших курсов к старшим дает возможность сделать вывод о прогрессирующем развитии взаимодействия ОП и ДП, все более способствующем успешному протеканию переводческого процесса. Вместе с тем частные тенденции относительно менее динамичного и менее упорядоченного характера взаимодействия ОП и ДП, вскрываемые при овладении синхронным переводом (в сравнении с последовательным) и при переводе с родного языка на иностранный (в сравнении с обратным переводом), позволяют дать некоторые практические рекомендации при обучении указанным видам перевода. Это рекомендации уделять внимание удлинению оперируемых сегментов между паузами нерешительности, ограничению времени производимых извлечений, а также контролю за реконструкциями в воспроизведении инварианта.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // *Вопр. теор. перевода.* — М., 1978. — № 127. — С. 37–49; Fiukowsky H. Zur Sprecher-

ziehung für Konsekutivdolmetscher // Fremdsprachen.- 1986.- Nr. 3.- S. 186-191; Henderson J. Some Psychological Aspects of Simultaneous Interpreting // The Incorporated Linguist.- 1982.- Vol. 21.- N° 4.- P. 149-152.

² Зимняя И.А., Ермолович В.И. Психология перевода.- М., 1981.- С. 46-47; 50-51.

³ Ермолович В.И. К вопросу о психологических механизмах синхронного перевода как многоканальной речевой деятельности // Вопр. теор. перевода.- М., 1978.- № 127.- С. 139.

⁴ Gerver D. Empirical Studies of Simultaneous Interpretations: A Review and a Model // Translation: Applications and Research.- New York, 1976.- P. 193.

⁵ Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как специального вида речевой деятельности // Теор. перевода и науч. основы подготовки переводчиков.- М., 1975.- Ч. 1.- С. 30-34; Зимняя И.А., Чернов Г.В. Вероятностное прогнозирование в процессе синхронного перевода // Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике.- М., 1974.- С. 110-117.

⁶ Суть процессов перекодирования заключается в непрерывном объединении поступающей информации в смысловые „куски“ или обобщенные символы в целях сокращения количества запоминаемых единиц и вместе с тем увеличения информационного содержания каждой из них.

⁷ Под оперативными единицами памяти следует понимать „куски“ материала, которыми оперирует человек в памяти при выполнении конкретной деятельности. См.: Репкина Г.В. Об объеме оперативной памяти // Проблемы инженерной психологии.- М., 1967.- С. 136.

Получено 15.03.90.

Ю.Б. БОРИСОВ, канд. пед. наук (МГПИИЯ)

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПУТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗОЙ

Последовательное осуществление антропоцентрического подхода создает необходимые условия для приближения к „идеальной программе“ в овладении языком. В работе с художественными произведениями подход реализуется путем организации такой учебной деятельности, которая позволяет учащимся вступать в познавательные отношения к своим личным переживаниям и чувствам.

Проблема гуманизации школьного и вузовского образования приобретает в настоящее время все бóльшую значимость. В качестве основной цели гуманизация образования предполагает, как известно, формирование творчески активной личности и ставит в центр учебно-воспитательного процесса развивающегося человека.

Необходимость гуманизации средней и высшей школы вызвана известным перекосом образования в сторону его технократизации и,

следовательно, обезличивания и отчуждения содержания образования от его носителя.

Гуманитарные вузы не являются исключением: наличие в их учебных планах гуманитарных дисциплин не снимает остроты проблемы, так как дело здесь не столько в самих дисциплинах, а в том, как они преподаются и как изучаются.

Очевидно, что проблема особенно актуальна для педагогических вузов, готовящих учителей, способных воплотить в жизнь идеи гуманизации. В связи с этим особое значение приобретают методы преподавания всех гуманитарных дисциплин. Метод должен входить в содержание образования и способствовать осознанию будущими учителями собственного опыта саморазвития и самоактуализации.

Для языкового вуза проблема гуманизации актуальна вдвойне. Во-первых, потому, что тенденция к излишней технократизации вузовского преподавания иностранного языка как специальности явно не выражена. Ее скрытая опасность состоит в том, что тенденция обычно не осознается ни преподавателем, ни студентом, что можно объяснить, с одной стороны, сформировавшейся в опыте установкой на язык как объект рационального изучения (по аналогии с изучением родного языка в школе), а с другой — систематизирующим мышлением взрослого человека. Тенденцию к формально-языковой деятельности можно обнаружить, если достаточно внимательно проанализировать систему упражнений современных учебников для языковых вузов. „Соскальзывание” с содержательного на формально-языковой аспект происходит незаметно, завуалированно. То же происходит и в ходе работы с отрывками из литературных источников. Мы не отдаем себе отчета (в силу привычки) в том, что отрывок (сам по себе художественный текст) не обладает силой воздействия художественного целого.

Во-вторых, проблема гуманизации вдвойне актуальна для языкового вуза еще и потому, что без последовательной реализации антропоцентрического подхода достичь в стенах учебного заведения свободного владения иностранным языком — владения, позволяющего пользоваться им как действенным средством общения и познания — не представляется возможным.

Это утверждение, очевидно, требует разъяснений, обоснования и потому обращения к данным психологии речи.

Прежде всего обратимся к самой цели обучения языку в языковом вузе. Цель, преследующая достижение „идеальной программы” (уметь говорить, понимать, читать и писать так, как это делает человек, для которого данный язык является родным), не может не определять в свою очередь способы и средства ее достижения. Сравнивая процессы разлития родной и иноязычной речи, Л.С. Выготский подчеркивал их внутреннее единство, принадлежность к одному и тому же классу генетических процессов¹. И действительно, трудно представить себе, что, двигаясь

какими-то другими, особыми путями в овладении иностранным языком посредством других процессов развития, можно прийти к одному и тому же результату, приблизиться к уровню владения, присущему родному языку. Это позволяет утверждать, что развитие иноязычной речи должно подчиняться общим закономерностям развития речи в онтогенезе.

Несколько огрубляя известные процессы развития речи, напомним, что слово (языковая единица) проходит две основные взаимосвязанные стадии развития: наглядно-чувственную (субъективную) и понятийную. Обе они одинаково важны: только пройдя через обе стадии, слово становится полноценным средством общения и познания. На первой стадии субъективного семантического развития слово приобретает так называемую „ассоциативную (организмическую) подстройку“, выполняющую в дальнейшем функцию обратной связи в системе „организм — среда“, связи мышления с реальной действительностью, которая таким образом обеспечивая слову действенность, делает его поистине живым словом.

Развитие иноязычной речи происходит в обратном направлении. Его развитие начинается непосредственно с понятийной стадии. Это становится возможным потому, что человек уже приобрел способность пользоваться языком как символической репрезентативной системой и способен применять к новому языку усвоенные им в ходе овладения родным языком стратегии речевого поведения. С одной стороны, это дает определенные преимущества, поскольку позволяет за сравнительно короткий срок обрести способность пользоваться иностранным языком в пределах элементарного общения. Иноязычное слово, не прошедшее, однако, стадию наглядно-чувственного развития, оказывается недейственным, неполноценным средством общения и познания. Опыт свидетельствует, что человек, пользующийся иностранным языком на этой ступени развития, переживает чувство эфемерности, „летучести“ информации, которую он воспринимает. Кроме того, лишенное организмической основы иноязычное слово быстро забывается. На понятийной стадии развития иноязычного слова учащийся пользуется единым „резервуаром“ памяти — общим для иностранного и родного языка хранилищем общих представлений (понятий). Причем устанавливаемые на этой стадии развития связи с родным словом не компенсируют отсутствие непосредственной связи иноязычного слова с наглядно-чувственными реакциями организма.

Можно заключить отсюда, что иноязычное слово также должно пройти стадию субъективного семантического развития — стадию субъективации. Стадия субъективации предполагает постепенный отход от пользования общим „резервуаром“ памяти и формирование нового автономного „резервуара“, иначе говоря, создание второй, новой самостоятельной системы ассоциативных связей как чисто лингвистических, так и экстралингвистических, обусловливаемых меняющимися отношениями развивающейся личности к действительности. Нетрудно понять, что процесс развития иностранного языка весьма сложный и длительный. Он сложен по причине

утраты былой сенситивности к языковым явлениям и условиям обучения. Последние позволяют нам только частично компенсировать субъективную стадию развития иноязычной речи.

Одну из возможностей субъективации иноязычной речи в условиях языкового вуза мы видим прежде всего в организации художественно-познавательной деятельности – изучении и обсуждении словесных произведений искусства и самостоятельном художественном творчестве (конечно, на элементарном уровне). Эффект субъективации языковых единиц при этом будет зависеть от того, в какой степени аффективная сфера психики человека будет включена в познавательный процесс. Вполне понятно, что управление познавательной деятельностью предполагает знание условий, при которых можно достичь адекватной задаче развития речи степени антропоцентризма, иначе говоря, степени включенности субъекта в деятельностный процесс. С этих позиций рассмотрим структуру деятельностного акта.

В каждом отдельном акте деятельности выделяют обычно три фазы (перцептивную, исполнительную и оценочную), каждая из которых характеризуется специфическим субъект-объектным отношением ($S \rightleftharpoons O$). Включенные в деятельность знаки приобретают в зависимости от характера отношений между субъектом и объектом различные функции. Указанные взаимозависимости схематически можно представить следующим образом:

Фаза \rightarrow Характер отношения субъекта к объекту \rightarrow Функция знаков

Перцептивная	Отчужденность	Реферативная
Исполнительная	Доминирование	Конативная
Оценочная	Включенность	Эмотивная

Познавательной деятельности присущи два типа субъект-объектных отношений. Первый – отношение отчужденности, независимости по схеме $S \rightarrow O$, когда субъект нейтрален по отношению к объекту. Отношение субъекта к объекту опосредовано предметом деятельности, в которую объект входит как часть в целое (абстрактная ситуация). Второй – это субъект-объектное отношение включенности, зависимости по схеме $S \rightleftharpoons O$. Объект непосредственно воздействует на субъект, вызывая в последнем переживание так называемого „личностного смысла” (конкретная ситуация). При этом объект выступает как самооценная сущность.

Деятельности различаются между собой прежде всего доминированием той или иной фазы. Для художественно-познавательной деятельности характерно доминирование оценочной фазы и, следовательно, субъект-объектных отношений включенности. Такого рода отношение возникает при определенных условиях восприятия и переработки эстетической информации (здесь мы имеем в виду изучение и обсуждение литературных источников). Причем в зависимости от установки может произойти смещение акцента с одной фазы на другую (иногда такое смещение происходит в соответствии с наме-

рением автора, переключающего читателя с конкретной на абстрактную ситуацию).

Антропоцентрический подход как раз и предусматривает создание условий, при которых доминирует оценочная фаза с субъект-объектным отношением включенности, обеспечивающим решение задачи субъективации языковых единиц.

Последовательная реализация антропоцентрического подхода и преодоление тенденции к технократизации в обучении иностранному языку на материале литературных источников предполагают:

1. Направленный отбор литературных произведений, относящихся к системе художественной речи с установкой на восприятие предметной реальности. Такая проза позволяет преодолевать языковой барьер, поскольку дает возможность вначале сосредоточить внимание на образном содержании, а затем на языке.

2. Изучение не отрывков прозы („художественных текстов”), а законченных произведений (рассказов, повестей, романов), обеспечивающих мотивацию, основанную на истинных потребностях развивающейся личности. Одной из определяющих потребностей будет в нашем случае познание духовного мира другого человека и тем самым познание самого себя.

3. Учет специфики структуры словесного произведения искусства, места и функции в ней вербального кода, выступающего на разных фазах познания произведения то в качестве подсобного (перцептивная фаза), то в качестве основного символизма (постперцептивная фаза). Как основной символизм (такое функционирование вербального кода для процесса субъективации языковых единиц особенно существенно), вербальный код выступает в процессе вторичного кодирования образного содержания произведения (или его части) после прочтения (этап „дальнейшего рассуждения”). Для того чтобы этот этап работы не превратился в абстрактные рассуждения, акцент должен быть сделан на осознание своих глубоко личных впечатлений и чувств, вступление в познавательное отношение к ним.

4. Обращение к языковым средствам выражения в ходе изучения произведения (что так или иначе необходимо при овладении иностранным языком в условиях учебного заведения). Причем анализ языковых средств следует за осознанием впечатления от прочитанного, иначе говоря, за осознанием субъективного состояния действующего лица или автора, его душевных переживаний внешних и внутренних обстоятельств, состояний, отношений.

Полученное впечатление достаточно адекватно выражается через определение тона (взволнованный, раздраженный, иронический и т.п.). Только после этого следует приступить к анализу – выявлению тех художественно нагруженных языковых средств, при помощи которых создано впечатление.

5. Выражение впечатления в самостоятельных творческих работах (короткие эссе, драматическая импровизация и выразительное чтение).

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Выготский Л.С. Мышление и речь // Избр. психол. исслед.— М., 1956.— 519 с.

Получено 20.03.90.

А.Ф. БУДЬКО, Т.П. ЛЕОНТЬЕВА,
канд-ты пед. наук (МГПИИЯ)

ПРИЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Рассматривается методика обучения иностранному языку с учетом последовательного формирования профессиональных умений учителя на занятиях по практике языка. Предлагаются конкретные приемы, обеспечивающие развитие различных компонентов педагогической деятельности будущего учителя.

Различные приемы профессионально ориентированного обучения уже давно используются в вузах на занятиях по практике языка, однако их применение не носит еще достаточно целенаправленного характера, не разработана четкая классификация подобных приемов. Между тем разработка системы непрерывной профессиональной подготовки учителя иностранного языка в вузе обязательно предполагает определение конкретного перечня профессиональных умений и приемов работы по их формированию, которые имели бы сквозной характер и связывали воедино практическое и теоретическое овладение иностранным языком с методической подготовкой студентов. Авторами предпринята попытка разработать классификацию приемов профессионально ориентированного обучения на занятиях по практике языка.

В качестве основных критериев классификации приемов профессионально ориентированного обучения иностранному языку нами были выделены следующие:

- 1) социальная роль, в которой выступает студент в процессе выполнения профессионально ориентированных заданий;
- 2) уровень познавательной самостоятельной деятельности обучаемых;
- 3) цель используемых профессионально ориентированных приемов.

В соответствии с первым из названных критериев мы выделяем „скрытые” и „открытые” (термины И.П. Андреевой) приемы профессионализации. „Скрытая” профессионализация предполагает, что обучаемые выполняют профессионально направленные задания, оставаясь в социальной роли студента. При этом происходит одновременное формирование речевых и профессиональных умений. Например, студентам предлагается составить диалог по определенной ситуации, используя функциональную схему,

отражающую ход диалога. Овладевая умениями и навыками диалогического общения, студенты одновременно осознают, что функциональная схема является одним из видов опор, позволяющих развивать умения диалогической речи обучаемых. „Открытые” приемы профессионализации предполагают переход студента на роль учителя и выполнение заданий, непосредственно связанных с различными аспектами его профессионально-педагогической деятельности. Примером подобных заданий может быть следующее: *Составьте диалог-образец для развития умений диалогической речи учащихся по теме „В библиотеке”, включите в него необходимую школьную лексику. Воспроизведите диалог в аудитории.*

В зависимости от уровня познавательной самостоятельности студентов в процессе выполнения заданий приемы профессионально ориентированного обучения могут быть классифицированы как репродуктивные (воспроизводящего характера, выполняемые по образцу): *Проанализируйте ...; Сравните ...; Определите ...* и т.д.; репродуктивно-продуктивные (с элементами творчества, по аналогии): *Составьте ...; Подготовьте ...; Подберите ...; Сформулируйте ...* и т.д.; продуктивные (творческие, самостоятельные): *Проиграйте ситуацию ...; Решите педагогическую задачу ...* и т.д.

В соответствии с целью использования мы выделяем профессионально ориентированные приемы, обеспечивающие формирование различных компонентов в структуре педагогической деятельности учителя: гностического, конструктивно-планирующего, организаторского и оценочно-контролирующего.

Все приемы были условно объединены в четыре группы.

К первой группе относятся приемы репродуктивного характера, направленные на формирование гностического компонента в структуре педагогической деятельности учителя. Их цель — развивать у студентов умение выделять объекты обучения, прогнозировать возможные трудности их усвоения, вычленять особенности употребления языковых явлений в различных видах устной и письменной речи, сравнивать языковые явления в контактирующих языках и внутри изучаемого языка и оформлять результаты анализа. Объектом анализа могут быть единицы языка разного уровня: слова, словосочетания, грамматические структуры, образцы диалогической и монологической речи, отдельные упражнения, речевые ситуации.

Названные приемы могут быть реализованы в следующих заданиях:

1. Задания для студента в роли студента

1. *Проанализируйте языковые явления, сгруппируйте их по сходству правил чтения.*

2. *Найдите в родном языке эквиваленты грамматическим терминам в иностранном языке.*

3. *Прочитайте вопросы, определите их характер (наводящие, диагностирующие, контролирующие).*

4. Сравните изучаемые грамматические явления в иностранном и родном языках, определите трудности их усвоения с точки зрения их формы, значения или употребления в речи.

5. Проанализируйте диалог-образец, используя следующую памятку-алгоритм:

- Определите, где имеет место диалог, кто участвует в нем.
- Скажите, какие отношения существуют между говорящими (официальные, полуофициальные, неофициальные, дружеские).
- Выделите основные диалогические единства и определите вид диалога (односторонний / двусторонний диалог-расспрос; диалог – обмен мнениями; диалог-полемика; диалог – планирование совместных действий).
- Определите коммуникативные задачи говорящих, представьте схематически ход диалога.
- Назовите речевые клише, используемые для оформления начала диалога и его конца.
- Проанализируйте языковые средства выражения коммуникативных задач в разных типах диалогических единств.

II. Задания для студента в роли учителя

1. Проанализируйте данное грамматическое явление и определите, что должен знать о нем ученик.

2. Проанализируйте грамматические правила в школьном учебнике. Распределите их по трем группам: правила-инструкции, правила-обобщения, правила-определения.

3. Проанализируйте текст для обучения аудированию, представленный в „Книге для учителя”, и определите его характер (описание, повествование, рассуждение).

4. Проанализируйте текст из школьного учебника и отметьте содержащиеся в нем реалии, которые отражают особенности истории и культуры страны изучаемого языка.

Ко второй группе относятся приемы репродуктивно-продуктивного характера, направленные на формирование конструктивно-планирующего компонента в структуре педагогической деятельности учителя. Это приемы типа: *Подберите ...; Составьте ...; Сформулируйте ...* и др. Они используются с целью научить студента отбирать учебный материал и адаптировать его к условиям обучения; моделировать учебно-речевые ситуации для активизации языкового и речевого материала; использовать различные виды наглядности; подбирать и составлять упражнения для формирования речевых умений и навыков и располагать их с учетом нарастания трудностей; правильно формулировать инструкции к упражнениям.

На основе приемов второй группы можно предложить студентам следующие задания:

I. Задания для студента в роли студента

1. Составьте речевую зарядку, используя изучаемый грамматический материал.
2. Подберите речевые образцы (речевой контекст) для иллюстрации грамматических явлений.
3. Подготовьте учебно-речевую ситуацию для семантизации новых лексических единиц.
4. Подберите языковые / ролевые игры для активизации языкового / речевого материала.
5. Подготовьте контрольную работу на изучаемое грамматическое явление.
6. Сформулируйте правило-инструкцию к употреблению нового грамматического материала.
7. Составьте лингвострановедческий комментарий к тексту.
8. Сократите текст за счет исключения избыточных элементов.
9. Сформулируйте тему и идею данного текста.
10. Составьте образец диалога — обмена мнениями.

II. Задания для студента в роли учителя

1. Составьте грамматический справочник для учебника английского языка для 7 класса. Снабдите его таблицами, схемами, памятками, примерами.
2. Поставьте коммуникативную задачу к тексту для обучения ознакомительному чтению.
3. Составьте дикторский текст к диафильму по одной из тем школьной программы.
4. Сформулируйте вопросы для контроля понимания основного содержания прочитанного текста.
5. Подберите упражнения для предупреждения возможных ошибок учащихся в произнесении новых звуков. Расположите их в правильной последовательности.

Третья группа включает в себя приемы, направленные на формирование умений организаторской деятельности учителя. В нее входят такие приемы, как *Покажите...*; *Разучите...*; *Организуйте...*; *Используйте...*; *Проведите...*; *Объясните...* и др. Они носят продуктивный творческий характер и используются для того, чтобы научить студентов проводить отдельные виды учебной работы (упражнения, диктанты и т.д.); четко и доступно объяснять новый материал; использовать выражения классного обихода адекватно конкретным ситуациям общения; пользоваться различными средствами для управления процессом формирования иноязычных знаний, навыков и умений; управлять общением на уроке, организуя индивидуальную, парную и групповую формы работы учащихся.

Формированию указанных умений способствуют следующие задания:

I. Задания для студента в роли студента

1. Узнайте, как Ваш товарищ понял прочитанный текст, сформулировав с этой целью несколько диагностирующих вопросов.
2. Проведите речевую зарядку, включив в нее активизируемые лексические единицы.
3. Проведите фонетический диктант в группе.
4. Инсценируйте проработанный монологический текст, преобразуя его с учетом особенностей диалогической речи.
5. Проведите конкурс на лучшего чтеца в группе.
6. Разучите песню (стихотворение, скороговорку, рифмовку).
7. Объясните правило образования грамматической структуры, проиллюстрируйте его схемой (таблицей, примерами).
8. Прочитайте текст-образец, обращая внимание на темп, выразительность речи.
9. Организуйте и проведите в группе дискуссию по проблеме защиты окружающей среды.
10. Проведите в группе языковую игру для активизации грамматического явления: четко изложите условия игры; дайте установку на игру; постарайтесь вовлечь в игру всю группу; распределите задания среди студентов; объявите результаты игры; оцените действия каждого студента в игре.

II. Задания для студента в роли учителя

1. Продемонстрируйте учащимся, как они могут использовать сформированные у них умения и навыки в общении по теме „Моя семья”.
2. Дайте учащимся коммуникативную установку на работу в парах таким образом, чтобы она побуждала их к составлению двустороннего диалога-расспроса.
3. Ясно и доступно объясните учащимся различие в употреблении двух сходных грамматических структур.
4. Задайте учащимся наводящие вопросы, которые помогут им логично и последовательно описать сюжетную картинку.
5. Проведите в своем классе конкурс на лучшего диктора.
6. Определите Ваше речевое поведение в ситуации: ученик опоздал на урок, делает это не впервые, придумывает причину опоздания.
7. Подготовьте дома сценарий телемоста по теме „Минск и Ноттингем – города-побратимы”. Распределите роли между учащимися; подготовьте ролевые карточки с заданиями и необходимым языковым материалом; продумайте свою роль ведущего; подготовьте необходимый реквизит. Проведите телемост.

В общей структуре профессиональной деятельности учителя большое место отводится, как известно, действиям контроля и оценки. Сложность и многосторонность этих действий позволяет отнести их к специфическому виду учительской деятельности. Поэтому мы выделили приемы, формирую-

щие умения оценки и контроля, в отдельную, четвертую группу. Цель использования этих приемов заключается в том, чтобы научить будущего учителя оценивать ответы учащихся, давать аргументированное обоснование своей оценки; замечать и исправлять ошибки в речи учеников, выявлять их причины, намечать пути их предупреждения. Студент должен уметь исправлять ошибки в форме повторения правильного ответа за преподавателем, наводящего вопроса, замечаний общего характера типа *Подумай...*, *Не спеши...*, сообщения некоторых грамматических сведений, примера по аналогии, индивидуально ориентированных замечаний типа *Тебе надо повторить...*

Приведем несколько примеров заданий, используемых для формирования умений контроля и оценки:

I. Задания для студента в роли студента

1. Исправьте ошибки в упражнении; сделайте письменные замечания.
2. Выявите наиболее типичные ошибки, допускаемые студентами группы в употреблении временных форм; укажите их причину.
3. Прослушайте монологическое высказывание своего товарища, оцените его с точки зрения логичности построения, связности.
4. Наметьте объекты для контроля понимания читаемого текста и выберите соответствующие способы и приемы контроля.
5. Прокомментируйте ответ своего товарища с точки зрения правильности использования изученных грамматических явлений.
6. Проверьте задание по внеаудиторному чтению у своего товарища. Оцените его ответ.

II. Задания для студента в роли учителя

1. Сделайте замечание ученику, который допустил много ошибок в употреблении модальных глаголов.
2. Составьте тестовое задание для контроля понимания текста по внеклассному чтению, подготовленного учащимися.
3. Оцените диалог, составленный учащимися, с точки зрения его соответствия поставленной коммуникативной задаче.
4. Исправьте ошибки в речи участников групповой дискуссии, не нарушая при этом процесса общения, переспрашивая, уточняя что-либо и т.д.
5. Дайте оценку на иностранном языке результатам контрольной работы, выполненной учащимися на употребление степеней сравнения прилагательных. Укажите на типичные ошибки, посоветуйте, каким образом их можно избежать.
6. Проконтролируйте уровень сформированности навыков техники чтения у учащихся, используя прием „Читаем до первой ошибки”.

Описанные выше приемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку требуют, разумеется, дальнейшей систематизации и обобщения. Целенаправленное их использование на занятиях по практике

языка подтверждает, что они позволяют усилить профессиональные мотивы в учебной деятельности студентов и сделать более эффективным процесс профессионально-методической подготовки будущего учителя.

Получено 24.01.90.

Т.Л. КАРПИЛОВИЧ, канд. филол. наук (МГПИИЯ)

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ

Рассматриваются принципы построения и функционирования компьютерных тренировочных программ для выработки автоматизма орфографических, грамматических и лексических навыков.

В Минском госпединституте иностранных языков создано и функционирует около 50 компьютерных программ для обучения английскому, французскому, немецкому и испанскому языкам.

В соответствии с целями и структурами созданные программы можно разделить на две основные группы. Программы первой группы имеют тренировочный характер: это так называемые компьютерные тренажеры, состоящие в большинстве случаев из одного упражнения с варьирующимся лексическим материалом. Программы второй группы выполняют обучающе-контролирующие функции и включают в различной последовательности теоретический материал, упражнения и тесты. Рассмотрим подробнее особенности компьютерных тренажеров, так как научные принципы их разработки слабо освещены в отечественной литературе, хотя именно такие программы наглядно демонстрируют достоинства компьютерного обучения.

Компьютерные языковые тренажеры (*drills*) предназначены для выработки автоматизма орфографических, грамматических и лексических навыков. Работе с такими программами предшествуют введение учебного материала и его первичное закрепление, что может быть сделано в аудитории или самостоятельно, с помощью компьютера или традиционным способом. Примерами тренажеров по английскому языку, которые регулярно используются в учебном процессе МГПИИЯ, являются программы, обеспечивающие выработку навыков образования степеней сравнения прилагательных, множественного числа существительных, различных форм глаголов; по немецкому языку – программы для усвоения студентами рода существительного, правописания слов с одинаково звучащими буквами и сочетаниями букв; по французскому языку – для тренировки спряжения глаголов, образования наречий образа действия и т.д.

Рассматриваемые языковые тренажеры строятся на основе следующих основных принципов. При установлении начальной последовательности элементов списка (это могут быть исходные языковые формы, русские эквиваленты лексических единиц и т.п.), которые будут предъявляться студенту, учитывается трудность ответа: либо подбираются элементы одинаковой трудности, либо они располагаются по принципу нарастания трудности. Компьютер распознает типовые ошибки в ответе обучаемого, выдает соответствующие реплики и подсказки, помогающие ввести правильный ответ. В случае трех неудачных попыток на экране высвечивается правильный ответ, который студент должен запомнить. Для того чтобы этот ответ был хорошо усвоен обучаемым, соответствующий элемент из списка вновь помещается в очередь для предъявления в несколько психологически обоснованных позиций. Такое многократное повторение обеспечивает формирование прочного навыка.

Указанные принципы исключают возможность использования метода случайного выбора элементов, который, к сожалению, нередко лежит в основе работы существующих тренажеров. Этот метод в большинстве случаев не позволяет учитывать принцип нарастания трудности задания, а также характер каждого ответа обучаемого, который должен влиять на выбор последующего элемента.

Чтобы избежать утомления и снижения интереса студентов из-за свойственного тренажерам однообразия действий, длительность программ не должна превышать 15 минут¹. Для повышения мотивации обучаемых используются графические средства, музыкальное сопровождение. Можно учитывать скорость ответа, организовывать соревнования обучаемых друг с другом и с компьютером.

При работе с тренажерами студенту предоставляется возможность выполнить программу до конца либо временно прервать ее выполнение. Необходимость временного прерывания может определяться самим студентом либо программой на основе некоторых показателей. Например, если студент работает длительное время (более 15 минут) и делает много ошибок, то целесообразно прервать работу. Возможность временного прерывания обеспечивает краткость работы тренажера и предупреждает возникновение у студента чувства разочарования как в себе, так и в самой программе. Работа с тренажером считается завершенной, когда студент усвоил все предъявленные ему элементы (список всех элементов вместе с повторами после ошибок исчерпан).

При разработке и использовании компьютерных тренировочных программ возникает ряд проблем. Так, поскольку в языке мало явлений, которые можно было бы полностью усвоить за 15 минут, необходимо разделить учебный материал на группы элементов. При определении объема таких групп следует учитывать среднее количество элементов, которые обучаемый может усвоить за оптимальное время работы тренажера. В зависимости от особенностей изучаемого явления можно группировать

элементы по принципу нарастания трудности: группа легких элементов, группа более трудных элементов и т.д. Когда такие группы сформированы, появляется возможность использовать их в тренажере двояким образом. В первом случае на каждом компьютерном сеансе отрабатывается по одной группе. Во втором случае тренажер выбирает по одному элементу из каждой группы по принципу нарастания трудности. Следует, однако, заметить, что второй способ организации исходной группы элементов представляет сложности для программирования, так как здесь труднее учитывать повторы элементов, к которым получены ошибочные ответы.

Следующая проблема заключается в том, что по мере приближения к концу исходной последовательности резко возрастает вероятность частого предъявления одних и тех же элементов. Это ведет к двум отрицательным последствиям: во-первых, усиливается монотонность работы, во-вторых, тренируемые единицы недостаточно хорошо усваиваются из-за их частой повторяемости. Разрешить эту проблему можно путем изменения параметров очереди элементов для предъявления обучаемым, восстановления отработанных единиц или преждевременного завершения программы.

Изменение параметров очереди может быть связано либо с уменьшением количества повторов одного и того же элемента в оставшейся последовательности, либо с увеличением интервалов между повторяемыми единицами. Восстановление отработанных единиц означает использование тех единиц, которые были усвоены студентом в данном сеансе и выведены из очереди. Они могут вставляться между повторяемыми единицами для удлинения интервалов. Процедуру преждевременного завершения программы целесообразно применять, если изучаемое явление тренируется последовательными сериями групп. В случае, когда в последовательности остается менее пяти единиц, рекомендуется переносить их в следующую группу.

Для закрепления навыка, как известно, необходимо периодическое повторение особенно трудных единиц. Один из путей решения этого вопроса при использовании тренажеров — постоянный сбор данных по тем элементам, которые вызывали трудности для усвоения. Можно включить наиболее трудные элементы в последующие группы. Первоочередными для повторения являются также те единицы, которые остались в очереди при преждевременном завершении программы. Таким образом, в тренажерах последовательно реализуется важный педагогический принцип усвоенной практики: информация лучше усваивается, если она тренируется часто, малыми порциями, а не наоборот.

Возможен и иной подход к подбору единиц для тренировочных программ, который предусматривает упорядочение всего языкового материала для данного тренажера в виде одного большого массива². На каждом компьютерном занятии из этого массива последовательно отбирается необходимое количество элементов для тренинга, который проводится

в соответствии с основными принципами работы тренажеров. Отличие заключается в том, что как только какой-либо элемент выводится из очереди (считается усвоенным), он тут же замещается новым, следующим по порядку в исходном массиве. Таким образом устраняется проблема частой повторяемости элементов в конце занятия. Преимуществом данного метода является также то, что трудные для усвоения элементы могут оставаться в массиве длительное время и при этом продолжительность компьютерного сеанса не увеличивается. Кроме того, отпадает необходимость определения объема материала для каждого занятия. Это автоматически решается компьютером, исходя из оптимального времени работы, количества усвоенных единиц либо желания студента.

В тренировочных программах, созданных в МГПИИЯ, используются обе рассмотренные методики. Следует, однако, отметить некоторые технические сложности реализации метода больших массивов (хранение больших объемов данных в памяти микрокомпьютера, их программная обработка).

Опыт использования языковых тренажеров на младших курсах МГПИИЯ показывает, что этот вид компьютерных программ, несмотря на их относительную простоту, является одним из эффективных средств интенсификации учебного процесса. Во время работы с тренировочными программами у большинства студентов возникает желание полностью усвоить весь предлагаемый материал. Поэтому часто длительность компьютерного занятия увеличивается, но по его окончании студенты, как правило, испытывают удовлетворение. Комментарии ЭВМ на протяжении всей работы тренажеров носят доброжелательный характер, стимулируют работу обучаемых с любым уровнем знаний. В конце программ выдается сообщение с точным указанием того, каков общий объем отработанного материала, какая его часть усвоена и какие единицы требуют дополнительной тренировки.

Хотя тренажеры разрабатываются специально для младших курсов языкового вуза, они оказываются весьма полезными и на старших, особенно во время подготовки к педагогической практике в школе. На этом этапе учебно-методическое наполнение программ корректируется на основе информации о наиболее трудных единицах усвоения, накопленной за весь предыдущий период их использования. Таким образом, компьютерные тренировочные программы способствуют реализации принципа преемственности обучения иностранным языкам на различных его этапах.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Alessi S.M., Trollip S.R. Computer-Based Instruction: Methods and Development. — New Jersey, 1985. — P. 147.

² Op. cit. — P. 152.

О СЛАГАЕМЫХ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Обучение иностранному языку в языковом вузе включает такие обязательные компоненты, как преподаватель, студент, язык, метод, средства. Автор интерпретирует роль и место каждого компонента во взаимосвязи и взаимодействии в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов иностранного языка в Польше.

Обучение иностранному языку в любых организационных формах, в том числе на языковых факультетах вузов, основывается на реализации постоянных компонентов: преподаватель, обучаемые (студенты), язык, метод, средства.

1. Преподаватель.

В последнее время теории и практики преподавания иностранных языков делают упор на личность обучаемого, но все же от преподавателя зависит многое. Согласно современному определению, лингводидактика представляет собой обобщенную теорию управления учебным процессом, то есть системой деятельности преподавателя, направленной на организацию, мотивирование и контроль активного, познавательного поведения обучаемых и их сотрудничества с ним¹. Следовательно, преподавателю, наряду с безукоризненным владением языком, требуется лингводидактический профессионализм, базирующийся на педагогических и психодидактических знаниях, нужна хорошая лингвистическая подготовка, а также культурно-страноведческая ориентировка, включающая лингвострановедческую. Наряду с конструктивными и организаторскими умениями у преподавателя должны быть хорошо развиты и коммуникативные, в том числе волевые качества, внимание, наблюдательность, переключаемость восприятия; социальная перцепция, то есть „чтение по лицам”; умение оптимально высказываться в психологическом плане; устанавливать речевой и неречевой контакт с учащимися; осознавать, систематизировать и передавать информацию².

Как руководителю учебной группы преподавателю может быть свойствен авторитарный, демократический или либеральный стиль работы. Вследствие этого он по-разному выполняет организационную, контролирующую, санкционирующую и другие функции. У студентов возникают определенные личностные образы преподавателей, которые можно объединить в следующие стереотипы³:

– преподаватель-„службист”, который имеет хорошую подготовку, рационален, неукоснительно соблюдает установленные предписания, добросовестен, но слишком традиционен, не вызывает эмоционального отношения к языку;

– преподаватель-„педант”, у которого преувеличено старание соблюдать все нормы, правила, установления. Он нелиберален к малейшим ошибкам учащихся в ущерб коммуникации;

– преподаватель-„формалист”, у которого наблюдается полное отсутствие заинтересованности в результатах своей работы, он никогда не выходит за рамки установившихся формальных стереотипов. Его стремления направлены на достижение хороших внешних показателей;

– преподаватель-„энтузиаст”, который увлечен своей профессией, творчески относится к ней, стремится увлечь изучением языка студентов. У него хороший эмоциональный контакт с группой, хотя иногда он может отвлекаться от основных целей занятий;

– преподаватель-„фанатик”, который отрывается от реальных условий учебного процесса, ориентируется на личные интересы, излишне усложняет материал, предъявляет завышенные требования;

– преподаватель-„артист”, который любит находиться в центре внимания, демонстрировать свое поведение, внешность, остроумие с целью вызвать восхищение своей личностью независимо от эффективности учебной деятельности.

Такая типология отнюдь не исчерпывает все характеристики личности преподавателя, к тому же названные зачастую переплетаются с не всегда четко выраженной направленностью. Примерная классификация, однако, должна помочь развитию у каждого преподавателя навыков самонаблюдения, самооценки и самокоррекции, отражающихся в итоге на качестве его работы. Каждый педагог должен быть приверженцем идеалов своего времени и воздействовать на молодежь в его духе. Блестяще знать свой предмет еще не значит быть превосходным педагогом. Нужно еще и мастерство, искусное исполнение обязанностей. А это дается далеко не всем выпускникам языкового вуза или факультета. Успех дела, в числе других, решают такие составные отношения преподавателя к студентам, как: а) гностическая сфера, связанная со стремлением узнать о студентах как можно больше, сформировать мнение о них; б) чувственно-мотивационная сфера, предопределяющая доброжелательное отношение к молодежи, понимание ее устремлений и ошибок, желание посвятить ей свои силы и время; в) поведенческая сфера, предусматривающая действия преподавателя, вызывающие положительные результаты в развитии личности обучаемых. Поэтому требуется модификация подготовки и переподготовки преподавателей в плане усовершенствования профессиональных качеств, которая поможет научиться управлять речетворчеством студентов благодаря знанию сущности учебно-познавательного процесса, использованию своих знаний и пониманию необходимости постоянного повышения квалификации и самосовершенствования. Преподаватель иностранного языка, как и любой другой дисциплины, должен обладать широкими духовными потребностями, быть на высоте современного образования, постоян-

но пополнять свои знания, совершенствовать умения. Это возможно не только путем самообразования, но и организованно.

2. Студенты.

Обучаемые – это прежде всего взрослые (или почти взрослые) люди с индивидуальными особенностями мотивировки, памяти, внимания и др. Студенты дифференцируются по общеизвестным материальным, эмоциональным и интеллектуальным мотивам овладения иностранным языком. Взрослые обычно сталкиваются с определенными жизненными заботами, препятствиями, не позволяющими нередко интенсивно заниматься языком. Они располагают изрядным жизненным опытом, с одной стороны помогающим усваивать новые знания, умения и навыки, а с другой – препятствующим этому. Взрослые более критически относятся к преподавателю, который не является для них абсолютным авторитетом, обладают более развитой логически-вербальной памятью. Это предопределяет сознательное изучение иностранного языка, осознание результатов своих усилий и использование опор на все анализаторы. Они реагируют менее спонтанно, как правило, менее активны, более сдержанны. Взрослому интересно знать, по какой системе он учится, каковы наиболее рациональные приемы изучения иностранного языка. Представляется не только возможным, но и обязательным учитывать эти стремления. Взрослых тоже надо воспитывать, следовательно, обучение и воспитание должны составлять неразрывный процесс. Кроме приобретения системы фундаментальных филологических, профессиональных и специальных знаний и умений, нужно, вне всякого сомнения, чтобы студенты формировали и развивали соответствующие черты личности, усваивали определенные нравственные нормы.

В своей способности к овладению языком студенты неодинаковы. Б.В. Беляев указывал на два основных стиля владения языком: интуитивно-чувственный и рационально-логический⁴. Интересны наблюдения над дифференцированным протеканием формирования речевых навыков у холериков, сангвиников, флегматиков и меланхоликов, а также экстравертов и интравертов.

Уяснение этого полезно с упреждающей оговоркой: индивидуальный подход в языковой подготовке студентов осуществить полностью вряд ли представляется возможным, хотя, по сравнению со школьным обучением, учет индивидуальных особенностей определенно реален. Желательно, чтобы каждый студент нашел свое место в коллективной работе группы в зависимости от своего опыта, интересов, увлечений, а не только психологических особенностей. Чрезвычайно полезно поэтому указать каждому студенту на его тактику приобретения коммуникативной компетенции с практическими предписаниями и рекомендациями, а также с обязательным отчетом не столько на занятиях, сколько во время консультаций, с письменным учетом успеваемости студентов с первого по пятый курс.

3. Язык.

Язык, как известно, не существует вне текста (устного или письменного). Это во многом определяет усвоение неродного языка в его главной функции – коммуникативной. Это в основном и определяет современные лингводидактические концепции. Так как в системах родного и изучаемого языков полные аналогии или контрасты встречаются довольно редко, чаще всего мы имеем дело с частичными совпадениями в разных языковых подсистемах (и их усвоение намного труднее ввиду ложного убеждения учащихся об идентичности структур). При отборе материала и вообще в обучении следует руководствоваться не только контрастивным (сопоставительным) подходом. Заметим, что энтузиазм контрастивной ориентации в аудиolingвальном методе не оправдал себя в практике преподавания и оказался несостоятельным в свете новых психологических исследований. Но это, правда, не означает, что на языковом факультете не должен применяться контрастивный анализ (например, именного, предложного и глагольного управления, синтаксической сочетаемости, не допускающей дословного перевода польских фраз на русский язык, строго обязательной сочетаемости и особенно устных явлений из области социолингвистики и лингвострановедения). Такой анализ, несомненно, способствует приобретению не только языковой, но и коммуникативной компетенции. В связи с этим нужна разработка функциональных упражнений, учитывающих указанные элементы.

4. Метод.

Если понимать метод как совокупность принципов при наличии доминантной идеи, через призму которой решаются все практические проблемы обучения языку и его изучения, то можно утверждать, что в преподавании иностранных языков в настоящее время преобладает концепция когнитивной трактовки лингводидактического процесса. В этой связи следует соотносить изучаемые структуры с их эквивалентами в родном языке, применять объяснение и грамматические правила индуктивным и дедуктивным путем, обеспечивать превалирование рецептивных умений над продуктивными. Особое внимание необходимо уделить коммуникативно ориентированной тренировке. По отношению к преподаванию иностранного языка в советской методике выдвигается комплементарный принцип активной коммуникативности⁵, получивший в последнее время название „коммуникативно-деятельностный подход”, согласно которому технология обучения должна основываться на схеме: квазикоммуникативные → коммуникативные речевые действия. Так как общепризнанным назначением живого языка является общение между людьми, усвоение иностранного языка следует подкреплять не решением задачи овладения структурами и образцами, а использованием механизмов коммуникации в учебно-профессиональной, общественно-политической, культурной и социально-бытовой сферах. В условиях обучения иностранному языку как специальности без общения с носителями языка подобные действия можно интен-

сифицировать в первую очередь посредством привлечения такой организационной формы, как дидактические, ролевые речевые игры, все еще недооцениваемой преподавателями.

С позиции лингводидактики дидактическую игру позволительно рассматривать как коммуникативное упражнение, активизирующее вербальное и невербальное поведение студентов, определяемое потенциально высоким уровнем общения (установление, поддержание и завершение акта коммуникации). Для реализации этих функций в языке сложились инициативные реплики, формулы вежливости, междометия и т.д., стимулирующие коммуникативную целеустремленность в усвоении языка. Иницируя и организуя речевую деятельность таким способом, проще осуществить управление изучением языка.

Второй резерв интенсификации управляемого изучения иностранного языка состоит в систематической самостоятельной работе студентов во внеурочное время со специальными фономатериалами и аудиовизуальными пособиями наряду с аудиторными занятиями, являющимися одновременно и коммуникативным и коррективовочным звеном. Но для этой цели надо располагать такими материалами и соответствующей дидактической инфраструктурой (хотя бы фонозалом).

Следующим, третьим резервом, содействующим повышению эффективности языковой подготовки студентов, является правильное соотношение аспектного и комплексного обучения, с одной стороны, и интегрированное развитие всех речевых умений — с другой. Для этого целесообразно определить количественную корреляцию между рецептивными и продуктивными умениями, установить ее зависимость от этапа (курса) обучения, констатировать степень взаимного влияния внутри рецептивных и продуктивных умений, а также перекрестного влияния, разработать систему и очередность наиболее результативных упражнений для всех видов речевой деятельности, определить содержание обучения (языковой материал, темы, ситуации, тексты) так, чтобы оно с определенной частотностью воспроизводилось и повторялось в разных умениях.

Дальнейшее совершенствование процесса всестороннего усвоения языка обусловлено реализацией межпредметных связей, особенно с циклами лингвистических и педагогических дисциплин, а также с литературоведческим образованием. Межпредметное взаимодействие в первую очередь нужно установить между практикой иностранного языка, описательной грамматикой и методикой преподавания, причем возможны хронологическая (упреждающая, сопровождающая, последующая) и генетическая (описательная и функциональная) грамматика, педагогика и методика корреляции. Следует особо отметить, что нередко и курс современного русского языка как иностранного не сочетается с практикой речи (по крайней мере, нет возможности говорить об обратном). Думается, что это следствие как неправильного подхода преподавателей-языковедов (субъективный фактор), так и отсутствия надлежащих разработок в виде прагма-

тической грамматики, иллюстрирующей употребление форм, а не их комментирование (объективный фактор). То же относится и к преподаванию методики.

Наконец, есть еще один, четвертый, недостаточно используемый резерв в методическом плане. Имеются в виду элементы проблемного обучения, в том числе в контексте межпредметных связей, что явно перекликается с общей стратегией управления изучением языка в коммуникативных целях. Проблемное обучение содействует самостоятельному гностическому процессу в деятельности студентов через формулировку вопросов, выдвижение гипотез, их верификацию в ходе умственных и практических операций, а также (после соответствующих дополнения и обработки) применение их результатов. Этот процесс протекает, конечно, не методом „проб и ошибок“, а под управлением и при непосредственном участии преподавателя. Такое поисковое обучение положительно влияет на развитие интеллектуальной активности обучаемых, их эмоциональную заинтересованность и увлечение языком.

5. Средства.

На наш взгляд, дидактические средства в обучении иностранному языку как специальности используются не в такой степени, как следовало бы.

Разработка учебных программ, учебников и учебных комплексов для обучения иностранному языку представляет собой серьезную проблему. Учебник для языковой специальности должен предлагать не разработку положений программы, а один из вариантов ее реализации. Примерная структура урока основного учебника может быть представлена следующим образом:

1. Тема занятия, определяющая его место в цикле занятий и раскрывающая учебную установку.

2. Предварительные упражнения, направляющие внимание студентов на решение речевых проблем и готовящие их к восприятию текста.

3. Текст, выполняющий информативно-познавательную, воспитательно-эстетическую и побудительно-коммуникативную функции. Это должна быть своеобразная „литературная страничка“, содержащая фрагменты произведений авторов, скажем, последнего тридцатилетия. Такой текст должен быть доступным не только в формальном, но и в информативном отношении, занимательным, дифференцированным в языковом плане.

4. Послетекстовые задания, которые можно разделить на: а) контролирующие понимание и усвоение всех явлений; б) псевдокоммуникативные, подготавливающие к речевому общению; в) коммуникативные (в условных ситуациях); г) трансформирующие и переносящие на схожие естественные, но не тождественные ситуации в использовании родного языка, а затем и действительности страны изучаемого языка.

5. Лингвострановедческие компоненты, развивающие ассоциации и зрительные представления о стране изучаемого языка, о художественной

культуре и одновременно предопределяющие употребление речевых единиц на их фоне с привлечением средств наглядности.

6. Мозаика, то есть любопытные проявления языковых форм, которые можно объединить в рубрики под следующими названиями: „Уголок филолога“, „Памятка учителю иностранного языка“, „А знаете ли вы, что ...?“, „Как сказать правильно?“ и т.д.

Было бы идеальным положение, при котором студент располагал бы не одним учебником, а учебным комплексом (основной, с диалогами, хрестоматийный, грамматический). Совершенно необходимы также комплексы-минимумы, состоящие из основного учебника, магнитофонных записей, озвученных диасерий и видеозаписей (фоно- и видеотека).

Применение подобных дидактических средств следует считать обязательным, исходя из разных соображений. Существует огромная диспропорция между имеющимся техническим оборудованием и наличием учебных материалов к нему. Именно нехватка таких материалов становится подчас главным аргументом пессимистов, критикующих пригодность технических средств для лингводидактики. Поэтому очень хотелось бы приветствовать начинания, которые могут изменить нынешнее незавидное положение вещей⁶.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Леонтьев А.А., Утес С. Новые тенденции в психологии и педагогике и их значение для методики преподавания русского языка // Докл. VI Междунар. конгресса МАПРЯЛ.— Будапешт, 1986.— С. 1.

² Леонтьев А.А. Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей русского языка как иностранного // Роль преподавателя в процессе обучения: Докл. сов. делегации на IV Междунар. конгрессе МАПРЯЛ.— М., 1979.— С. 59.

³ Чеботарев П.Г. Роль преподавателя: социально-психологический взгляд на его деятельность // Рус. яз. за рубежом.— 1982.— № 5.— С. 64–66.

⁴ Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.— М., 1965.— 228 с.

⁵ Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы // Докл. сов. делегации на V Междунар. конгрессе МАПРЯЛ.— М., 1982.— С. 3–19.

⁶ Подробнее см.: Markunas A. Srodki audiowizualne w glottodydaktyce.— Poznań, 1984.— 179 с.

Получено 24.03.90.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОТБОРЕ СТУДЕНТОВ В ПЕДИНСТИТУТЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И НА ФАКУЛЬТЕТЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПЕДИНСТИТУТОВ

Определенные индивидуально-психологические особенности абитуриентов обуславливают успешность овладения иностранным языком. Предполагается, что учет этих особенностей будет способствовать целенаправленному профессиональному отбору.

Как известно, одним из ведущих принципов профессионального отбора является принцип актуальности¹. Рассмотрим значение этого принципа для профессионального отбора в пединституты иностранных языков и на факультеты иностранных языков пединститутов, а также попытаемся обосновать состав факторов, подлежащих учету в процессе профотбора. Поскольку проблема профотбора тесно связана с проблемой способностей, рассмотрим эту сторону вопроса в первую очередь.

Под способностями понимается „такая часть структуры личности, которая, актуализируясь в конкретном виде деятельности, определяет качество последней”². Способности разделяются на элементарные (общие и частные) и сложные (общие и частные). Сложные частные способности являются профессиональными. Н.В. Кузьминой установлено, что педагогические способности являются специальными или профессиональными³, а Т.А. Воробьевой обоснована необходимость профессионального отбора в пединститут и разработана его методика⁴.

Под нашим руководством было проведено целенаправленное изучение уровня сформированности педагогической направленности абитуриентов в Горловском и Киевском институтах иностранных языков, а также на десяти факультетах иностранных языков пединститутов УССР в 1982–1988 г. Всего исследованием было охвачено 4500 абитуриентов, из которых 1800 (40 %) характеризовались крайне низким уровнем сформированности профессиональной направленности, включающей и педагогические способности.

Аналогичное исследование было реализовано и на массиве выпускников тех же институтов (1370 человек) в 1982–1988 г. Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что 13 % выпускников оказываются малопригодными к профессии учителя иностранного языка, а часть пятикурсников (30,5 %) к моменту окончания института приходят к мысли о неверном выборе профессии.

Представляется, что полученные данные достаточно убедительно свидетельствуют о том, что вуз не всегда оказывается в силах развить педагогические способности студента: необходим тщательный профессиональный отбор, предусматривающий изучение уровня сформированности

у абитуриента педагогической направленности.

Требуется уточнения вопрос о том, достаточно ли при профотборе в языковые педагогические институты и на факультеты иностранных языков пединститутов ограничиваться изучением только педагогической направленности или актуально определять и уровень развития так называемых иноязычных способностей.

В зарубежной психологии обучения иностранным языкам проблема состава иноязычных способностей дискутируется в течение многих десятилетий, но единой концепции пока не выработано. Каждое новое исследование предлагает свой вариант структуры способностей, но можно выделить две принципиально отличающиеся точки зрения. Первая обусловлена теорией врожденных речевых способностей, в связи с чем обосновывается целесообразность установления уровня их развития до начала деятельности в этой области. По мнению приверженцев данной теории, для активного овладения иностранным языком в языковом вузе требуются особые способности, и немногие индивидуумы обладают ими в достаточной степени (J. Carroll, K. Diller, D. Lightfoot, D. Slobin). В соответствии со второй точкой зрения иноязычные способности решающей роли не играют: главное — метод обучения, а не уровень способностей, мотивации и опыта (R. Cloose, L. Nieman, P. Pimsleur, R. Politzer, R. Vallette).

В отечественной психологии обучения иностранным языкам проблеме иноязычных способностей также уделяется значительное внимание. Тщательному исследованию подвергались особенности познавательных психических процессов (восприятие, память, мышление и др.), являющиеся, по мнению ученых, ведущими компонентами структуры иноязычных способностей. Имеются и работы, правда немногочисленные, посвященные изучению мотивационного фактора и личностных качеств обучаемых в их связи с успешностью усвоения иностранного языка и иноязычными способностями (см. работы И.В. Карпова, Н.С. Магина, Б.В. Беляева, З.М. Цветковой, А.А. Артемова, Б.А. Бенедиктова и др.). Немало экспериментальных исследований проведено и в последние годы (1980 — 1988), но полученные результаты также противоречивы (см. работы Н.О. Звенигородской, М.К. Кабардова, Т.Н. Мазурик, Т.К. Решетниковой, Н.М. Симоновой). В связи с проблемой структуры иноязычных способностей нельзя обойти вниманием и высказывание А.А. Леонтьева: „способностей к языку“ вообще нет как таковых или, если все же их выделять, их структура чрезвычайно гетерогенна⁵.

Полагаем, что сказанного достаточно для вывода о том, что опереться в решении проблемы профессионального отбора на более или менее устоявшуюся структуру иноязычных способностей не представляется возможным. Вместе с тем факты говорят и о том, что не проводить предварительное изучение индивидуально-психологических особенностей абитуриентов тоже нельзя.

Таким образом, считаем правомерным утверждать следующее: при

отборе студентов в языковые педагогические институты и на факультеты иностранных языков пединститутов следует учитывать как педагогические способности, так и некоторые индивидуально-психологические особенности абитуриентов (субъективные факторы), обуславливающие, с одной стороны, успешность овладения иностранным языком, а с другой — сложности в формировании, дальнейшем развитии или компенсации.

В состав субъективных факторов считаем целесообразным включить компоненты трех подструктур психологической структуры личности (ПСЛ), разработанной К.К. Платоновым: направленности, опыта и психических процессов⁶. Типологические характеристики индивидуумов полагаем возможным в период профессионального отбора не исследовать, поскольку они однозначной корреляции с успешностью овладения иностранным языком и профессией учителя не имеют и частично нивелируются с помощью индивидуального стиля деятельности (см. работы Е.А. Климова, В.С. Почекаенкова). Их анализ может быть проведен несколько позже, в течение первых недель учебы в вузе.

Из общего числа компонентов ПСЛ следует выделить лишь те, которые, по мнению ученых, в значительной степени обуславливают успешность овладения иностранным языком и требуют слишком длительного времени для целенаправленного полного развития.

В рамках первой подструктуры ПСЛ, опираясь на данные многочисленных исследований, полагаем правомерным выделить такую характеристику абитуриента, как педагогическая направленность (см. работы С.Ф. Шатилова, К.И. Саломатова). Важность предварительного изучения этого личностного качества абитуриентов подтверждается и тем, что личностные черты на уровне социальной направленности менее корригируемы, нежели психические качества⁷.

В пределах второй подструктуры ПСЛ, ориентируясь на рекомендации ученых, в первую очередь следует назвать компонент знаний, навыков и умений в области иностранного языка (см. работы Ю.А. Веденяпина, Н.В. Гизатулиной, З.С. Гориной и др.).

Что же касается третьей подструктуры ПСЛ, то обобщенные результаты проведенных экспериментов показывают, что наиболее стабильны и трудно восполнимы следующие психические процессы и качества личности: фонематический слух, пластичность артикуляционного аппарата, непосредственный объем памяти и вербальное мышление (см. работы И.А. Зимней, А.И. Кулака, В.И. Шярнаса, А.И. Яцкиявичюса).

Установив состав субъективных факторов, мы получили возможность определить корреляционную зависимость между уровнем функционирования каждого из них и уровнем успеваемости студента по иностранному языку и дисциплинам педагогического цикла. С этой целью нами были отобраны 50 обучаемых, демонстрировавших бесспорно высокую успеваемость, и определен уровень развития у них указанных характеристик, а затем вычислены коэффициенты корреляции⁸. Результаты оказались сле-

дующими: 1) для педагогической направленности коэффициент корреляции (r) равен 0,435; 2) для исходной подготовки по иностранному языку $r = 0,421$; 3) для фонематического слуха $r = 0,519$; 4) для пластичности артикуляционного аппарата $r = 0,496$; 5) для непосредственного объема памяти $r = 0,621$; 6) для вербального мышления $r = 0,693$.

Для повышения надежности полученных результатов мы, руководствуясь методикой исследования, примененной ранее в аналогичных целях Ю.К. Бабанским⁹, провели сравнение уровня развития выделенных индивидуально-психологических особенностей студентов, хорошо и слабо овладевающих профессией учителя иностранного языка. Для этой цели были отобраны 50 слабо успевающих обучаемых и определено значение модуля D , то есть расхождения в оценке уровня развития выделенных характеристик у хорошо и слабо успевающих индивидуумов. При этом мы исходили из того, что чем больше модуль D , тем меньше вероятность проявления определенного фактора у этих двух категорий студентов.

Полученные в результате анализа данные позволяют расположить в порядке убывания значения модуля D все выделенные факторы: вербальное мышление – 0,85; непосредственный объем памяти – 0,81; фонематический слух – 0,80; исходная подготовка по иностранному языку – 0,64; пластичность артикуляционного аппарата – 0,62; педагогическая направленность – 0,60.

Опираясь одновременно на данные, полученные с помощью корреляционного анализа, и на результаты оценки по модулю D , подтвердившие достоверное расхождение в уровне развития выделенных качеств у отличников и слабо успевающих студентов, мы имели все основания предположить, что предварительное ознакомление с этими характеристиками абитуриентов может оказаться перспективным.

На практике эффективность изучения указанных факторов в период профессионального отбора проверялась в течение ряда лет (1982–1988 г.) в Киевском госпединституте иностранных языков и на пяти факультетах иностранных языков пединституты УССР. По результатам вступительных экзаменов и тестирования индивидуально-психологических особенностей заполнялась „Карта личности” студента (в эксперименте участвовали 560 человек). В соответствии с ее данными делалось заключение о готовности данного индивидуума к обучению в вузе и давался предположительный прогноз относительно его последующей успешности в овладении профессией учителя иностранного языка, который впоследствии сверялся с реальным уровнем успеваемости студента на протяжении всей учебы в вузе и результатами его работы в школе. Определялся также коэффициент корреляции между прогнозом и реальной успеваемостью, оказавшийся достаточно высоким: 0,672. В профессиональной диагностике коэффициент корреляции считается удовлетворительным и имеющим определенную прогностическую ценность при значении 0,20–0,50¹⁰.

Практика показала и то, что низкий уровень развития у обучаемого

какого-либо одного из выделенных качеств в большинстве случаев приводит к снижению успеваемости: необходим хотя бы средний уровень их функционирования.

Изложенное дает основание говорить о целесообразности изучения в период отбора в педагогические институты иностранных языков и на факультеты иностранных языков пединститутов следующих индивидуально-психологических особенностей абитуриентов: педагогической направленности, подготовки по иностранному языку, вербального мышления, непосредственного объема памяти, фонематического слуха и пластичности артикуляционного аппарата.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Платонов К.К. Проблема способностей.— М., 1972.— С. 164—166.

² Там же.— С. 5.

³ Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой.— Л., 1972.— С. 101.

⁴ Воробьева Т.А. Методика определения профпригодности у поступающих в педагогические вузы // Современные психол.-пед. проблемы высш. шк.— Л., 1973.— Вып. 1.— С. 81—92.

⁵ Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // ИЯШ, 1985.— № 5.— С. 28.

⁶ Платонов К.К. Профессиональная ориентация молодежи.— М., 1978.— С. 103.

⁷ Марищук В.Л. Психологические предпосылки формирования профессионально значимых качеств: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук.— М., 1982.— 32 с.

⁸ Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента.— М., 1982.— С. 378—425.

⁹ Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Аспект предупреждения неуспеваемости школьников.— Ростов н/Д, 1972.— С. 127.

¹⁰ Методики и психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтинко и др.— М., 1984.— С. 15.

Получено 21.03.90.

Т.В. ПОПОВА (МГПИИЯ)

КРИТЕРИИ ИНТЕРФЕРИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Проблема интерференции родного языка в процессе формирования иноязычных навыков является одной из центральных на начальном этапе становления искусственного двуязычия. Практическое решение данного вопроса заключается в такой организации учебного процесса, при которой интерференция учитывается и максимально упреждается.

Психологическая природа интерференции родного языка при усвоении навыков иностранного достаточно подробно описана в научной лите-

ратуре. Вместе с тем перед преподавателем-практиком каждый раз встает проблема предупреждения или устранения отрицательного влияния родного языка в конкретных учебных ситуациях, на конкретном лексико-грамматическом материале. Существует два принципиальных пути предупреждения интерференции: опора на родной язык и сознательное сопоставление лексико-грамматических структур двух языков и путь прямого погружения в язык, основанный на имитации, догадке, аналогии.

В условиях профессионального, целенаправленного изучения иностранного языка в языковом вузе нам кажется более приемлемым первый путь, а многолетняя практика работы со студентами, начинающими изучение испанского языка в институте, помогла определить пути и способы предупреждения интерференции.

Естественно, что при изучении каждого иностранного языка воздействие родного имеет собственную специфику. Однако можно предположить наличие в интерференции общей системы координат, универсальной для всех иностранных языков, ибо „формирование системы второго языка неизбежно проходит под влиянием (стихийным или осознанным) уже ранее заложенной в мозгу индивида системы родного языка (языка-посредника)”¹.

Понятие „язык-посредник”, которое в последнее время все чаще встречается в методической литературе, неоднозначно. С одной стороны, это та система норм и правил в родном языке, от которой постоянно отталкивается обучаемый в процессе овладения иностранным языком, то есть „язык-посредник” внутреннего речепорождения. С другой стороны – это дополнительное средство обучения, которым пользуется преподаватель в целях подсказки в моменты особых затруднений обучаемого, для провоцирования вербальных ассоциаций или активизации процесса эквивалентации. В данном случае можно говорить о „языке-посреднике” общения между преподавателем и студентом.

Практика обучения показывает, что ненавязчивая, очень легкая, иногда даже сделанная шепотом подсказка на русском языке не только не затормаживает усвоение лексико-грамматических структур иностранного языка, а, наоборот, стимулирует речь обучаемых, содействуя более быстрому переключению с одной языковой системы на другую.

Попытаемся определить критерии интерферируемости иноязычной речи обучаемых. Таких критериев, с нашей точки зрения, три группы: лингвистические, психологические и психолингвистические.

К лингвистическим критериям мы относим степень соответствия используемых в речи обучаемых иноязычных средств лингвистической системе, норме и узусу иностранного языка и принятым в данном языковом коллективе модификациям, а также степень операционально-семантической адекватности речи.

Наиболее уязвимыми в этом смысле относительно испанского языка являются система предлогов и предложное управление глаголов, а также

употребление артиклей, то есть те грамматические особенности изучаемого языка, которые либо отсутствуют полностью в родном языке, либо имеют специфические функции.

Приведем примеры наиболее распространенных ошибок, которые допускают студенты-первокурсники:

1. Voy **en** el café вместо: Voy **al** café. (Я иду в кафе.)

Русский предлог „в” однозначно ассоциируется с испанским пространственным предлогом "en", в то время как в испанском языке, в отличие от русского, существует дифференциация предлогов движения и местонахождения по типу:

в	{	a	(движение к определенной цели)
		hacia	(движение в определенном направлении)
		para	(движение к определенной цели)
		en	(местонахождение)

2. Me despido con todos вместо: Me despido **de** todos. (Я прощаюсь со всеми.)

В этом примере испанский предлог "con" также ассоциируется с русским значением „с” (совместное действие) и ошибочно переносится из русского словосочетания в испанское.

3. Veo la mamá вместо: Veo **a** la mamá. (Я вижу маму.)

Здесь также по аналогии с родным языком нарушена испанская грамматическая структура, которая требует употребления предлога „а” при прямом дополнении, называющем человека.

Однако это прогнозируемые, а потому и предупреждаемые преподавателем ошибки. Сложнее предвидеть и предотвратить операционально-семантическую или стилистическую неадекватность иноязычной речи. В этом случае ошибки зачастую приобретают самый неожиданный оттенок. Например:

1. Planchar por la cabeza вместо: **Acariciar** (por) la cabeza. (Гладить по голове.)

Многозначность русского глагола „гладить” (гладить белье, гладить по голове) переносится и на испанский глагол "planchar", который имеет одно-единственное значение „гладить белье”.

2. **Tapar** la reunión вместо: **Clausurar** la reunión. (Закрывать собрание.)

Аналогичная ложная ассоциация с родным языком привела к ошибке и в данном примере, где русскому глаголу „закрывать” соответствуют несколько испанских значений, имеющих свое конкретное употребление:

закрывать	{	cerrar la puerta	(закрывать дверь)
		clausurar la reunion	(закрывать собрание)
		tapar las cortinas	(закрывать шторы)
		corchar la botella	(закрывать бутылку)
		cubrir la mesa	(закрывать стол)

3. *Inaugurar la puerta* вместо: *Abrir la puerta* (Открывать дверь.)

В отличие от русского языка, где глагол „открывать” многозначен, в испанском языке каждое подобное действие выражается собственной лексической единицей:

открывать	{	<i>abrir la puerta</i> (открывать дверь)
		<i>inaugurar el congreso</i> (открывать съезд)
		<i>destapar la botella</i> (открывать бутылку)
		<i>descubrir la tierra</i> (открывать землю)

Неадекватная расшифровка многозначности испанских словоформ или ложная эквивалентация испанской и русской лексических единиц приводят к нарушению стилистического и функционального единства высказывания и вызывают зачастую комический эффект.

К психологическим критериям мы относим психологическое состояние в момент речепорождения (самоадаптация, сосредоточенность или рассеянность внимания, степень соответствия планов будущего и настоящего и т.д.), наличие установки на порождение речи и фактора обратной связи.

Напомним о том, что психологическая атмосфера, которая создается преподавателем на занятиях, во многом способствует конечному результату педагогического процесса.

Безусловно, доброжелательность, спокойная творческая обстановка, постоянный контроль являются составляющими положительного результата обучения и наоборот.

Физическими проявлениями психологического критерия являются паузы сомнения (их длительность), нерелевантные повторы слов, использование междометий и вставок, свойственных обучаемым в родном языке (типа: „гм”, „ах”, „ну”, „так”, „это”, „как его” и так далее).

По оценке студентами своего психологического состояния в момент перевода, которую мы фиксировали в ходе исследовательского предэкспериментального среза, наибольшие затруднения вызывали лимит времени, сознание ответственности за конечный результат перевода, недостаточно прочное усвоение лексико-грамматического материала.

Наконец, к психолингвистическим критериям относятся особенности адекватного переключения с одной языковой системы на другую и владения навыком перекодирования, что прежде всего проявляется в умении быстро реагировать на поставленную задачу.

Создается такой навык переключения путем упражнений в перекодировании и проверяется темпоральными замерами. Проведенное нами экспериментальное исследование затрат времени обучаемыми на выполнение разного рода заданий, как одно-, так и двуязычных, показало, что время, затраченное студентами во всех видах упражнений, в 2–3 раза превышало время, затраченное на те же задания носителями языка. Эта разница сокращалась только после соответствующим образом организованных и целенаправленных занятий по обучению перекодированию.

Подготовленная нами серия упражнений по обучению лексико-грамматическому оформлению высказывания в процессе речепроизводства включает большую группу упражнений, направленных на создание навыка перекодирования. Была также сделана попытка вычленить психолингвистические механизмы, конституирующие данный навык. Таким образом, становлению и активизации каждого механизма соответствуют свои методические приемы, что способствует более прочному закреплению указанного выше навыка и уменьшению степени интерферирующего влияния родного языка.

Степень интерференции зависит от уровня владения и стадии овладения иноязычным материалом. Чем больше лексических и грамматических единиц иноязычной речи автоматизировано, чем прочнее непосредственные связи между предметами и явлениями действительности и значениями иностранного языка, тем меньше интерференция родного языка.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Вагнер В.Н. Национально-ориентированная методика в действии // Рус. яз. за рубежом. — М., 1988. — № 1. — С. 70–75.

Получено 22.03.90.

Б.И. РУБИНСКАЯ, канд. пед. наук (КГПИИЯ)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ КОММУНИКАТИВНОГО МИНИМУМА ПРИ ОБУЧЕНИИ АСПИРАНТОВ И СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Системный подход к отбору и организации иноязычного речевого материала позволяет совершенствовать курс обучения студентов и аспирантов научному общению. Анализ структуры общения осуществляется автором на макро-, мезо- и микроуровнях.

Как показывает опыт участия студентов и аспирантов в научной деятельности, имеются значительные резервы дальнейшего совершенствования деятельностного подхода в обучении иностранным языкам. Прежде всего это более широкое и последовательное включение в число проблем отбора содержания обучения предметных (неречевых) и интеллектуальных действий, требующих речевого сопровождения. Отобранный для аспирантов и студентов минимум таких действий может стать основой при определении иноязычного коммуникативного минимума.

Имеются резервы и в воспитательном плане. Мы включаем этот параметр в систему факторов, влияющих на формирование личности студентов

и аспирантов. Человек формируется, выступая в качестве субъекта различных деятельностей. Проявляя активность при их выполнении, он формируется как активная личность. Используя свои иноязычные умения и навыки, он вмешивается в ход событий, влияет на их протекание, оказывает влияние на их участников, а не является пассивным равнодушным наблюдателем.

Большинство используемых учебников иностранного языка для студентов вузов ориентировано на позицию человека, констатирующего достижения современной научно-технической революции, в лучшем случае оценивающего их. Чаще всего в этих учебниках даются задания с инструкцией: „Опишите...”, „Назовите...”, „Перечислите...” и т.п.

Приближение процесса обучения иностранному языку в вузе к жизни существенным образом связано с постоянным включением студентов и аспирантов в такие учебно-речевые ситуации, в которых они вынуждены выступать в качестве субъектов деятельности, ее инициаторов и организаторов в процессе взаимодействия с другими участниками деятельности. Эта задача может быть решена наиболее последовательно на продвинутом этапе обучения студентов и на начальном этапе обучения аспирантов, где имеется возможность более или менее систематично выстроить курс обучения научному общению с учетом его основных видов, функций и форм.

Для выделения системообразующих характеристик общения мы обратились к работам психологов, в которых анализ структуры общения осуществлен на трех уровнях: макро-, мезо- и микроуровне. На макроуровне анализа нас интересовало прежде всего общение студентов и аспирантов с другими людьми как важнейшая сторона их образа жизни, которую можно охарактеризовать через наиболее типичные темы или сферы общения, связанные с ведущими типами деятельности.

Понятие „сфера” выступает в качестве отправного понятия при отборе коммуникативного минимума. Вслед за В.Л. Скалкиным мы понимаем под сферой общения некую совокупность однородных коммуникативных ситуаций¹. При рассмотрении сфер общения мы также руководствовались выводом М.Л. Вайсбурд о том, что при всем разнообразии различных подходов к определению понятия „сфера” все они рассматривают ограниченное (с учетом того или иного критерия) пространство жизнедеятельности человека, в котором он выступает как субъект деятельности, центр этого пространства. Именно эта особенность понятия „сфера” отличает его от понятия „тема”, характеризующего отрезок действительности независимо от участия в нем говорящего. Поэтому, стремясь обеспечить активную позицию студента и аспиранта в учебно-речевой деятельности, мы исходим из понятия „сфера общения”, а не „тема”, рассматривая тему как структурный компонент ситуаций общения, определяющий предмет речи².

Выделение сфер общения – первый шаг отбора коммуникативного минимума.

Опираясь на результаты исследований (В.Л. Скалкин) и имеющиеся в социальной психологии данные, мы выделили следующие сферы: научную деятельность, учебно-трудовую, общественную деятельность, семейно-бытовую, сферу игр и увлечений, социально-культурную, зрелищно-массовую.

Второй шаг – выделение внутри определенной сферы общения характерных видов деятельности и действий, из которых складываются эти виды.

Как известно, существуют разные виды общения: социально-ориентированное, групповое предметно-ориентированное и личностно-ориентированное общение³.

Для большинства людей использование иностранного языка более типично в рамках предметно-ориентированного общения для установления деловых контактов с носителями языка. Потребности личностно-ориентированного общения удовлетворяются в основном на родном языке или при чтении научной литературы на иностранном языке. Выступления с речами, лекциями или докладами на иностранном языке – наиболее типичный вид деятельности рассматриваемой нами категории лиц, требующий высокого уровня владения иностранным языком. Поэтому в интересах повышения научно-педагогической квалификации студентов и аспирантов обучение в институте должно обеспечить устно-речевые иноязычные умения, необходимые для обслуживания предметно-ориентированного и социально-ориентированного общения.

Третий шаг – планирование речевых актов, обслуживающих выделенные действия, ситуаций, в рамках которых они осуществляются.

Групповое предметно-ориентированное общение происходит в процессе осуществления совместной деятельности (СД), непосредственно ее обслуживает, помогает ее организовывать, решать поставленные цели. Речевые действия (РД) участников СД отличаются от РД индивидуальной деятельности тем, что они взаимосвязаны, каждое из них строится не только как собственное единоличное действие, а обязательно с учетом предполагаемых будущих действий всех остальных участников деятельности.

На характер и развернутость РД оказывает влияние их роль в СД. РД партнеров по общению будут многошаговыми, если они осуществляются на основе деятельностного акта. Если цель деятельностного акта осуществляется в основном за счет неречевого действия, РД бывают свернутыми, одношаговыми.

Совместная научная деятельность, как и другие виды деятельности, обладает фазовым строением, то есть имеет фазы планирования, реализации и контроля.

Четвертый шаг – отбор и организация языкового материала, обеспечивающего возможность реализации выделенных актов речи. Основой при этом является опора на изученные высказывания, а не предложение

ния, так как отбор предназначен для использования языкового материала в речи, а люди в речевом общении имеют дело с высказываниями, а не с предложениями⁴. Для построения высказывания существуют различные средства, которые говорящий использует для выражения своего коммуникативного намерения. В английском языке, например, просьба выражается императивом с глаголом *please*, эмфатическим глаголом *do*, конструкцией *can/could/you + VP*, выражением *May I ask a favour of you?* и его вариантами⁵.

Единицы языка, несущие наибольшую нагрузку в разных типах высказываний, не только должны войти в общий словарь, но и широко использоваться в упражнениях. К таким единицам относятся, например, личные местоимения „я”, „мы”, „ты”, „вы”; глаголы конкретного действия; так называемые перформативные глаголы типа „анализировать” *analyse*, „верить” *believe*, „возражать” *object*, „высказываться за” *support*, „формулировать” *formulate* и т.п., которые часто подчиняются модальным словам „хочу”, „должен”, „вынужден”, „следует”; речевые клише, используемые для призыва к концептуальной солидарности, к сопереживанию, фиксированию внимания, для выражения внутреннего побуждения, установления контакта и др.; наречия, выражающие уверенность; союзы, связывающие части диалога в единый текст и др.

Рассмотрим применение предлагаемой процедуры отбора на примере научной сферы. Общение в научной сфере осуществляется с целью обмена информацией о достижениях в научных исследованиях, оценки данных, выработки рекомендаций, резолюций. В роли докладчика студент или аспирант выступает не как абстрактная личность, а как носитель социальных отношений. Перед ним стоит определенная задача, решение которой отражает социальный заказ общества на современном этапе его развития. Организовать общение в этой сфере можно, если, например, создать ситуацию планирования подготовки к предстоящему выступлению. Тогда воображаемая сфера может превратиться в реальную. Внутри этой сферы нужно отобрать те предметные действия и типичные ситуации, которые должны обслуживаться общением. Например, сектор сферы „экспериментальная работа” охватывает такие предметные и интеллектуальные действия, как: выбрать литературу, выписать литературу, заказать книги, прочитать, выписать примеры, напечатать текст, раздать текст, оценить данные, выделить проблематику, сформулировать гипотезу и т.п.

Эти предметные и интеллектуальные действия осуществляются в различных ситуациях: выбор темы (альтернативы: интересная — неинтересная, сложная — легкая, малоизученная — хорошо изученная, перспективная — неперспективная, экспериментальная — прикладная — теоретическая, требующая работы с пленками — с книгами — с информантами); выбор места работы (альтернативы: в библиотеке — в фонолаборатории — дома); выбор сроков работы (альтернативы: срочно — в перспективе, наличие — отсутствие информантов — носителей языка, жесткие сроки — сроки обу-

словлены необходимостью ожидания присылки литературы по МБА; срок назначен – не назначен); распределение обязанностей / ролей (квалифицированные – неквалифицированные, опытные – неопытные, ответственные – не очень ответственные и т.п.); запись в фонолаборатории (альтернативы: знают – не знают порядок действий, советуются – действуют наобум); процедура проведения эксперимента (альтернативы: знают – не знают порядок действий, советуются с более опытным – игнорируют советы и др.); обсуждение результатов (альтернатива: удовлетворены – не удовлетворены).

Для обслуживания перечисленных действий нужны глаголы: choose, select, exploit, search for, coordinate, provide, turn to, classify, get, catalogue, write out, make a review; глаголы и глагольные словосочетания в императиве типа: read, come, give, take away, express, fill in, push, switch on; перформативные глаголы типа: choose, advise, propose, warn, inform, ask, plan, agree, disagree, prove, object, analyse, support, make a report и т.п. Наряду с глаголами необходимы существительные, обозначающие предметы окружающего мира, связанные с научной работой: book, paperback, microfilm, tape, cassette, library, bibliography, classification scheme, systematic catalogue, subject catalogue, catalogue card, reprint; прилагательные, обозначающие характер выполняемых действий: right, wrong, necessary, correct, good, easy, difficult; для оценки результатов – прилагательные, наречия, речевые клише: Well done! Fine! Wonderful! Excellent! That's a good idea! Quite so! That's the way to do it!; для привлечения внимания, призыва к концептуальной солидаризации: Dear friends! Comrades, Attention! Say!

Учет данных прагматингвистики позволяет выделить слой языковых единиц, которые играют наибольшую роль при осуществлении высказывания, обладают определенной действенной функцией.

Предлагаемый подход к отбору коммуникативного минимума не увеличивает объем языкового материала. Он направлен на рациональную организацию материала, использование отобранных языковых средств с учетом их действенного потенциала.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Скалкин В.Л. Сферы устного язычного общения и обучение речи // Рус. яз. за рубежом. – 1973. – № 4. – С. 43–48.

² Вайсбурд М.Л., Рубинская Б.И. Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения // ИЯШ. – 1990. – № 1. – С. 24.

³ Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979. – С. 5.

⁴ Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью: Референц. аспекты семантики местоимений. – М., 1985. – 271 с.

⁵ Дорошенко А.В. Побудительные речевые акты и их интерпретация в тексте: На материале англ. яз.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1986. – 26 с.

VI. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Н.И. ГОВОРОВА (БГУ)

СИСТЕМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ

Формирование у обучаемых познавательной самостоятельности при овладении иноязычной лексикой предполагает системный подход к языковой семантике, усвоение специфического набора учебных действий, формирование навыков предметной и личностной саморегуляции. Этапность развития умственной самостоятельности отражена в соответствующих способах управления внеаудиторной самостоятельной работой – обучающих фонопрограммах, компьютерных программах и пособии для чтения.

Поиск психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных, контролирующих способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучаемых. Акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента. В центре внимания преподавателя оказывается необходимость формирования у обучаемых способов и приемов развития умственной самостоятельности, необходимых для овладения соответствующим аспектом языка при учете многих социальных, педагогических, психологических, психолингвистических, лингвистических, методических факторов обучения. „От объективизированного, деперсонализированного, предметного представления языка мы ... переходим к его личностному, деятельностному представлению”¹.

Внеурочная самостоятельная работа понимается нами как „организуемая самим учеником по предложенной ему программе деятельность”², углубляющая и дополняющая аудиторную работу, и одновременно самостоятельная подготовка к последующей работе на занятии, например дискуссии, ролевой, деловой игре как эффективной форме подкрепления результата самостоятельной учебной деятельности.

Самостоятельная работа отражает содержательную и процессуальную стороны познавательной деятельности и характеризуется наличием познавательной задачи³ различного уровня проблемности. На практике при организации самостоятельной работы мы чаще встречаемся с ситуацией,

когда актуальный и тщательно отобранный учебный материал не усваивается обучаемыми либо из-за отсутствия руководства их самостоятельной познавательной деятельностью, либо из-за слишком жесткой регламентации действий обучаемых, исключающей проблемность, а значит активную мыслительную работу. Анализ полученных нами экспериментальных данных показывает, что на начальном этапе формирования умственной самостоятельности обучаемых акцент должен быть сделан на процессуальную сторону учебной деятельности, а по мере овладения соответствующими учебными действиями акцент переносится на содержание, углубленное проникновение в предмет познавательной деятельности. Такая организация самостоятельной работы над иноязычной лексикой приводит к количественному увеличению лексических единиц по сравнению с исходным уровнем, более активному и гибкому использованию слов в речи, сокращению времени выполнения соответствующих учебных действий и т.д. В то же время существенное значение имеет предметный аспект деятельности. Требование формировать у студентов упорядоченную систему знаний, являющееся одним из основных психолого-педагогических принципов обучения, особенно успешно реализуется в режиме индивидуальной самоподготовки за счет осознания и практического овладения ядром лексической системы – семантическими связями.

Отбор и организация материала осуществлялись нами на функционально-понятийной основе. В основу обучающих программ как средства управления самостоятельной работой положен принцип классификации лексики по темам, понятиям, сферам экстралингвистической соотнесенности, который позволил смоделировать регулярные семантические отношения между единицами лексической системы и тренировать способы их формального выражения. Исходя из предварительной логической модели, схемы объекта (темы), мы отбирали лексические единицы по текстам, посвященным данной сфере действительности (теме), и по различным словарям английского языка: толковым, идеографическим, синонимическим и т.д.

Такой подход к лексике, а также анализ структуры и механизма речевой деятельности позволил нам выявить учебные действия, специфические для изучаемого предмета в соответствии с набором общих учебных умений (по И.А. Зимней). Совокупность следующих действий является основой познавательной самостоятельности при овладении лексическим аспектом иностранного языка:

- осознание и удержание цели своей деятельности до момента ее реализации, например выбор значения слова и комбинирование значений до уровня высказывания;
- выделение предмета деятельности, например осознание лексической системности, представленной в виде лексико-семантических микросистем, ассоциативных полей, ситуативно связанных лексических групп;
- принятие учебной задачи, например вовлечение студентов в решение

лингвистической задачи за счет того, что значение слов и смысл высказывания усваиваются при овладении новой познавательной информацией;

- определение совокупности учебных действий для решения задачи, например отработка лексических операций, необходимых для осуществления выбора и комбинирования значений слов (словообразовательный анализ и синтез, анализ сочетаемости, соотнесение значения слова с ситуацией, темой текста и т.д.);

- самоконтроль и самооценка конечных и промежуточных результатов своих действий. Формы контроля разнообразны: самоконтроль по опорам и ключу, взаимный контроль в парах, контроль-консультация преподавателя (немедленный или отсроченный);

- самоорганизация во времени и т.д.

Предметная саморегуляция неразрывно связана с личностной, которая является одновременно и условием и целью самостоятельной познавательной деятельности. Она во многом зависит от уровня самовоспитания, предполагающего развитие самосознания, самооценки, рефлексивности мышления, воли и целенаправленности формирующейся личности. В то же время, по данным психологии, развитие личности происходит только в условиях овладения новой деятельностью на уровне активных самостоятельных действий обучающихся.

Развитие умственной самостоятельности студентов осуществляется нами на основе этапной организации самостоятельной работы с учетом уровня проблемности познавательно-коммуникативных задач. По мере возрастания самостоятельности обучаемого содержание деятельности соответственно изменяется. На копирующем уровне познавательной самостоятельности студентов осуществляется запоминание единиц усвоения и их анализ; на воспроизводящем – поэтапное моделирование и овладение отдельными учебными действиями и входящими в них операциями и их синтез; на собственно самостоятельном – совершенствуются приемы самостоятельной работы над лексикой посредством решения лексически ориентированных коммуникативно-познавательных задач в процессе чтения.

При этом, работая с конкретным контингентом обучаемых, следует индивидуализировать и дифференцировать самостоятельную работу по содержанию, способам решения задач, а также одновременно содержанию и способу выполнения. По нашим данным, задания с различным содержанием (тематика, лексическое наполнение), выполненные в различных режимах (фонопрограммы для работы в лингафонном кабинете, компьютерные обучающие программы для работы в дисплейном классе и пособие для чтения) и предполагающие разнообразную интерпретацию коммуникативной задачи и способов ее решения, способствуют эффективному овладению указанными приемами и действиями и переносу их в новые ситуации, что является критерием сформированности как речевых навыков, так и самостоятельной познавательной деятельности.

При подготовке заданий для самостоятельной работы учитывалась необходимость создания коммуникативно-познавательной потребности обучаемого как части общей системы его мотивации. При формировании специфической мотивации изучения иностранного языка в процессе вне-аудиторной самостоятельной работы должны соблюдаться, на наш взгляд, следующие условия:

- осознание студентом актуальности и важности углубленной самостоятельной работы над иноязычной лексикой как эффективного способа подготовки к активной речевой деятельности на занятии;

- новизна добываемых знаний, возможность выйти за пределы программы и учебника;

- разнообразие и динамизм форм внеурочной работы: в лингафонном кабинете, дисплейном классе и дома с использованием всех видов речевой деятельности – слушания, говорения, чтения и письма, что способствует выработке и поддержанию активности и положительного эмоционального отношения к самостоятельной работе;

- нетрадиционность заданий и инструкций, представляющих коммуникативно-познавательную лингвистическую задачу, позволяющих выбирать собственный способ решения, проявлять инициативу и творчество;

- использование при решении задач наглядности, опор и ключей, обеспечивающих самокоррекцию и ощущение успешности самостоятельной работы;

- информативная насыщенность разнообразных по содержанию и стилю текстов, подобранных из отечественных и зарубежных источников с учетом познавательных интересов данного контингента обучаемых, и т.д.

Описанные условия организации и управления самостоятельной познавательной деятельностью положены нами в основу разработанных обучающих программ, которые экспериментально проверялись в течение двух лет в старших классах средних школ г. Минска и на факультете радиопизики и электроники БГУ им. В.И. Ленина. В качестве предмета самостоятельной познавательной деятельности выступает лексическая система английского языка. Активизируется базисный словарь школьно-вузовской тематики – „Профессия”, „Наука”, „Искусство”, „Спорт”, „Политика”, „Экономика” – всего около 600 лексических единиц. Поэтапно моделируется функционирование лексических единиц в речи (от слова и словосочетания до предложения и текста). Объектом самостоятельной познавательной деятельности является речевая деятельность на английском языке во всех ее видах – слушании, говорении, чтении, письме, – которая формируется и совершенствуется в процессе выполнения заданий *в различных режимах работы:*

- фонопрограмм с вербально-зрительной опорой для обеспечения слухозрительного синтеза, внешнеречевой и внутреннеречевой активности, рассчитанных на 20 минут работы в лингафонном кабинете. Обучаемый

активизирует ключевые слова темы, усваивает их наиболее употребительную сочетаемость, читает микротекст, вводящий в проблематику темы;

– компьютерных программ, позволяющих тренировать и доводить до уровня навыка операции, составляющие лексический аспект речевого механизма. Осуществление текущего самоконтроля и самокоррекции, а также использование нового типа динамической наглядности с выводом движущихся схематических изображений на дисплей – все эти возможности, предоставляемые персональным компьютером, позволяют обеспечить высокую эффективность тренировочных упражнений. Разработан пакет из 6 обучающих программ соответствующей тематики для ПЭВМ ДВК-3. Однократное выполнение программы рассчитано на 17–25 минут работы в дисплейном классе;

– печатных программ, содержащих проблемно-ориентированные познавательные лингвистические задачи, способом решения которых является осваиваемое речевое действие. Используются разнообразные по трудности и стилю тематически направленные тексты, носящие информативный, познавательный характер и позволяющие совершенствовать различные виды чтения: ознакомительное, просмотровое, изучающее.

Как свидетельствуют полученные нами экспериментальные данные, все три упомянутые формы внеурочной самостоятельной работы в своем комплексном применении обеспечивают достаточно высокую эффективность овладения иноязычной лексикой как одним из наиболее трудных аспектов языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Сусов И.П. Личность как субъект языкового общения // Личностные аспекты яз. общения. – Калинин, 1989. – С. 6.

² Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989. – С. 94.

³ Пидкасистый П.И. Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся в обучении: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1974. – 34 с.

Получено 23.02.90.

Е.В. ЗАДОРЖНАЯ (КВИМУ)

СИТУАЦИЯ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СУДОВОДИТЕЛЕЙ

Реальное производственное общение рассматривается как многообразие перемежающихся по содержанию и характеру ситуаций общения специалистов в ходе выполнения той или иной деятельности, которые отбираются на основе анализа и классификации реальных ситуаций, возникающих в профессиональной среде специалиста-судоводителя с учетом функций общения.

В процессе выполнения производственной деятельности у специалистов возникают межличностные отношения, которые строятся в соответствии с общепринятыми в социальной среде нормами общения, то есть

возникают нормативные ситуации или ситуации общения работников одной сферы деятельности, не выходящие за рамки официальных отношений. Вербальное и невербальное поведение общающихся определено знанием существующих норм, которые направляют, контролируют, оценивают поведение участников общения. Так, например, капитан, его помощники, являясь доверенными лицами СССР за границей, строят свои взаимоотношения с представителями иностранных портов на основе исключительной корректности и уважения к собеседнику, стараются не допускать резких отклонений в речевом поведении, вести беседу по профессиональным вопросам, не выходя за рамки эталонности деловой ситуации.

В процессе решения актуальных профессиональных задач между судоводителями и зарубежными специалистами нередко затрагиваются социально-бытовые и общественные вопросы. Официальная атмосфера деловой беседы легко перерастает в неформальную, дружественную, возникают ненормативные ситуации. В ненормативных ситуациях наблюдается отсутствие фиксации ролей общающихся партнеров. Эти ситуации связаны с так называемым „видом социальной связи”, обеспечивающим повседневно-бытовые потребности человека и определяемым в социологии как социальный контакт. В случае такого контактного общения говорящий запрашивает мнение специалиста, разрешает интересующие его вопросы культурно-бытового плана. Реже имеет место информация оценочного плана. Таким образом, учитывая нормативность и ненормативность взаимоотношений собеседников в процессе профессионально-делового общения специалистов-судоводителей с иностранцами, нами выделены два типа ситуаций: профессионально-формальные и профессионально-неформальные.

Профессионально-формальные ситуации рассматриваются нами как совокупность условий, строго определяющих профессиональные действия представителей советского судна и иностранного государства. Профессионально-неформальные ситуации – это совокупность условий, определяющих общение специалистов, не связанное с производственной деятельностью.

В каждом типе ситуаций выделены три вида ситуаций с учетом функций общения¹. Это ситуации, в которых реализуются следующие функции:

- 1) информационно-коммуникативная;
- 2) регуляционно-коммуникативная;
- 3) аффектно-коммуникативная.

В рамках ситуаций первого вида, как показали анкетные данные, происходит прием и передача актуальной информации. С целью достижения конечных результатов профессиональной деятельности судоводители вступают в общение с собеседником для того, чтобы сообщить о своей готовности и возможности выполнить какие-то трудовые действия; описать объект или процесс производственной деятельности с целью правильного

выполнения работы; сообщить собеседнику о своем отношении к объекту, действию; получить информацию, необходимую для конкретного выполнения трудовых действий и операций; подтвердить свою точку зрения относительно возможности или необходимости выполнения профессиональной деятельности, присоединиться к мнению; возразить, не согласиться с утверждением собеседника, поправить его.

Ситуации, в которых реализуется регуляционно-коммуникативная функция общения, не только обеспечивают познание специалистом профессиональной деятельности и самого себя в ней, но и побуждают к регулированию его поведения и поведения партнера по общению. Решая производственные задачи, судоводители и их зарубежные коллеги испытывают постоянное воздействие друг на друга, корректируя и координируя общие усилия для достижения конкретной цели. Они вступают в общение, чтобы выразить ту или иную просьбу с целью побудить собеседника выполнить необходимые действия; объяснить свою точку зрения для доказательства необходимости трудовых действий; побудить партнера по общению к действию: пригласить, предупредить, запретить, поручить и др.

Ситуации, в которых реализуется экспрессивно-коммуникативная функция общения, побуждают к регулированию эмоциональной сферы людей, занимающихся совместной деятельностью. В процессе общения специалисты-судоводители не только передают друг другу информацию, оказывают те или иные регуляционные воздействия, но и испытывают эмоциональные переживания по отношению к собеседнику. Они обязаны в процессе общения заинтересовать собеседника в качественном завершении производственного процесса. Судоводитель вступает в общение с целью выразить чувство удовлетворенности, заинтересованности, радости, огорчения; одобрить, похвалить действия собеседника; убедить или переубедить партнера в правильности выбранного пути, в необходимости или возможности определенных действий; покриковать собеседника, выразить неудовлетворенность проделанной работой; выразить уверенность / неуверенность в успехе совместного дела.

Умение правильно регулировать свое общение с партнером, корректно использовать языковой материал для выражения огромной гаммы речевых интенций представляется важным условием при обучении курсантов-судоводителей деловому общению. Наше исследование показало, что для выражения профессиональных ситуаций используются как фиксированные, так и вариативные средства речевого контакта. Постоянными или фиксированными элементами в речевой ситуации являются: приветствие; представление друг друга при обязательном знакомстве; приглашение к совместной деятельности; средства выражения благодарности; фразы, оформляющие начало беседы; фразы, оформляющие конец беседы; прощание. Вариативные элементы в речевой ситуации представлены средствами выражения просьбы, согласия, несогласия, утверждения, возражения, удивления, частичного несогласия; словами и фразами для

проверки надежности приема информации; средствами выражения коррекции и самокоррекции. Усвоить все многообразие языковых средств для выражения профессионально направленных действий в условиях неязыкового вуза невозможно, поэтому важно отобрать те языковые средства, которые будут способствовать достижению цели.

В заключение отметим, что наличие ситуации общения является важным фактором, способствующим формированию речевых навыков и умений.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.— М., 1984.— С. 259.

Получено 22.03.90.

Н.З. МАГАЗОВА (УАИ)

МОТИВАЦИЯ ОВЛАДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ЧТЕНИЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Исследуемые в статье мотивы овладения чтением литературы по специальности классифицируются и рассматриваются автором как познавательные и ценностно-ориентировочные, как мотивы осмысления учебной деятельности по овладению чтением, мотивы самоутверждения и коммуникативные мотивы. При этом выделяются 19 мотивационных установок студентов, значимых для разработки адекватной методики обучения чтению.

Существуют различные подходы к определению понятия „мотив”. Однако можно выделить то общее, что характеризует мотив, а именно внутреннее осознанное побуждение к выполнению определенной деятельности (А.А. Алхазишвили, Т.С. Бодня, И.С. Кон, И.И. Лейман и др.).

Ученые, исследующие эту проблему в применении к иностранному языку (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов и др.), выделяют целый ряд мотивов и разграничивают их по разным основаниям. Так, признавая понимание мотива как „опредмеченной потребности” (по А.Н. Леонтьеву), то есть как внутреннего мотива, они указывают и на внешние, „социогенные” мотивы: самоутверждение, престижность, долг и т.д. Критерием разграничения в данном случае служит отношение мотива к деятельности человека. Учебная деятельность стимулируется как внутренними, так и внешними мотивами. Внутренний мотив входит в структуру деятельности, внешний побуждает деятельность извне. К внутренним относятся личностные мотивы: стремление узнать новое, желание творчески развиваться, расширить знания и т.п. К внешним относятся стремление самоутвержде-

ния, престижность, желание улучшить результаты своей деятельности и т.д.

В теории психологии и методики виды мотивов учения разграничивают и по другим основаниям: а) по мотивообразующим факторам – учебные, познавательные и профессиональные (Е.А. Маслыко); б) по степени воздействия на деятельность – доминирующие, ведущие, частные (Н.А. Качалов, О.Б. Холопова); в) по социальной значимости – узколичностные или индивидуальные (профессиональные, эстетические), широкие социальные, а также мотивации аффилиации – желания поддержать положительные эмоциональные отношения в коллективе (О.Б. Холопова); г) по отношению к характеру реализуемой цели – „мотивы деятельности”, связанные с осознанием отдаленных целей обучения, их полезности для будущей работы, и „мотивы действия”, которые обуславливаются заинтересованностью студентов в выполнении учебных действий (Л.М. Ермолаева, О.Б. Тарнопольский); д) по характеру воздействия на деятельность – понимаемые и реально действующие (М.М. Васильева, М.А. Кудашова, А.Н. Леонтьев и др.).

Рассматривая мотивы учебной деятельности на занятиях по иностранному языку, мы стремились прежде всего выявить в структуре мотивации те мотивы, которые влияют на деятельность профессионально ориентированного чтения. Кроме того, перечисленные признаки мотивов учения могут служить ориентирами для всестороннего анализа любого мотива с тем, чтобы определить сферу действия и наиболее эффективно использовать скрытые в нем потенциальные возможности стимулирования учебной деятельности студента.

Рассмотрим мотивы, функционирующие при овладении профессионально ориентированным чтением на иностранном языке как речевой деятельностью на начальном и среднем этапах обучения в техническом вузе.

Из всего многообразия учебных мотивов наиболее характерными для рассматриваемого случая являются, на наш взгляд, те, которые направлены в первую очередь на реализацию главной цели – становления студента как специалиста высокой квалификации, свободно ориентирующегося в иноязычной научно-технической литературе. Исходя из практики работы со студентами, а также ряда исследований (анкетирование, беседы...) в русле общей цели, был выявлен ряд мотивов, которые позволяют нам рассматривать их как наиболее действенные при обучении студентов чтению профессионально ориентированных текстов. Условно все эти мотивы были объединены в группы по содержательному принципу: коммуникативные, познавательные, ценностно-ориентировочные, мотивы самоутверждения, мотивы осмысления чтения профессионально ориентированных текстов как вида учебной деятельности. В последней группе были выделены мотивы овладения методической стороной чтения текстов по специальности, с одной стороны, и мотивы, определяющие профессионально ориенти-

рованное чтение как неотъемлемую часть деятельности по изучению иностранного языка, с другой.

К коммуникативным мотивам, которые определяются на основе потребностей в общении, были отнесены: а) желание профессионального общения с автором; б) стремление получить новые сведения для последующего сообщения на занятиях; в) намерение получить информацию для общения с товарищами вне занятий; г) потребность в опосредованном общении с автором как личностью.

Познавательные мотивы базируются на стремлении обучаемых к познанию своей специальности и связаны с осознанием полезности деятельности для будущей практической работы. К этой группе относятся: а) стремление получить интересующую информацию по специальности; б) потребность расширить имеющиеся знания по будущей специальности; в) желание приобрести новые знания по специальности; г) стремление глубже изучить языковые явления, характерные для профессиональных текстов.

Ценностно-ориентировочные мотивы побуждают студента к становлению как специалиста-исследователя, которому свойствен творческий поиск. К этой группе мотивов относятся: а) стремление научиться свободно читать тексты по специальности; б) желание научиться работать самостоятельно с научно-техническими текстами; в) потребность стать компетентным в своей области знаний; г) намерение повысить свою квалификацию как специалиста.

В основе группы мотивов самоутверждения лежат факторы осознания своего места в иерархии социальной структуры общества, а также оценка себя как личности. К мотивам самоутверждения относятся: стремление к самосовершенствованию, желание завоевать авторитет у сокурсников, упрочить свои позиции в качестве студента.

Мотивы осмысления чтения профессионально ориентированных текстов как вида речевой деятельности обусловлены, с одной стороны, осознанием ее интегрированности в общей учебной деятельности по овладению иностранным языком, а с другой – желанием выработать собственную тактику чтения иноязычной литературы по специальности. В соответствии с этим подходом внутри данной группы выделены мотивы, связанные с мотивообразующими факторами, и мотивы прогресса. К мотивам, связанным с мотивообразующими факторами, относятся желание осознать системность изучаемого материала, что должно обеспечить реальный успех в овладении чтением профессиональной литературы на иностранном языке, и желание создать набор способов и приемов работы для чтения текстов по специальности на иностранном языке. К мотивам прогресса относятся мотивы, выражающие стремление повысить эффективность изучения иностранного языка в целом и стремление повысить эффективность чтения как речевой деятельности на иностранном языке.

В основе группы мотивов самоутверждения лежат факторы осознания своего места в иерархии социальной структуры общества, а также оценка себя как личности. К мотивам самоутверждения относятся стремление к самосовершенствованию, завоеванию авторитета у сокурсников, упрочению своих позиций в качестве студента.

С целью определения значимости для студентов I курса (2 семестр) перечисленных мотивов было проведено анкетирование. Студентам предложили отметить в анкете знаком + мотивы, которыми они руководствуются при чтении профессионально ориентированных текстов. Если мотив не осознается ими или не отвечает их потребностям / намерениям, то ставится знак —. Объектом исследования стали 66 студентов I курса факультетов А1-I и А1-II Уфимского авиационного института.

Анализ полученных данных по мотивационным группам приводится в следующей таблице:

№ п/п	Группы мотивов	Количество респондентов, в %
1	Познавательные	75
2	Ценностно-ориентировочные	73
3	Осмысление чтения профессионально ориентированных текстов как вида учебной деятельности	63
4	Мотивы самоутверждения	56
5	Коммуникативные	43

Как видно из данных таблицы, ведущими мотивами для студентов являются познавательные и ценностно-ориентировочные. Это объясняется действием двух основополагающих факторов деятельности студента: стремлением расширить общий кругозор и сформироваться за время учебы как специалист определенного профиля.

Мотивы осмысления учебной деятельности профессионально ориентированного чтения осознаются большинством студентов. Однако следует отметить, что действие мотивов, связанных с системообразующими факторами, наблюдается у сравнительно небольшого числа студентов (менее половины), в то время как наличие мотивов прогресса отмечено у подавляющего большинства анкетированных. Очевидно, расхождение вызвано отсутствием прочной базы для формирования мотивов первой группы, которая предполагает достаточно высокий уровень понимания профессионально ориентированного чтения как деятельности, имеющей свою специфику и требующей определенного набора способов и приемов для своего осуществления. Такое понимание отсутствует у большинства студентов I курса, так как они лишь начинают приобщаться к новому для

них виду чтения и не в состоянии принимать собственные решения. Мотивы второй группы практически являются модификацией мотивов, функционирующих на всем протяжении изучения иностранного языка, начиная со школьной скамьи и кончая вузовским курсом. К ним относятся прежде всего изучение иностранного языка как учебного предмета и овладение умениями и навыками чтения иноязычной литературы. Здесь явно прослеживается ассоциация мотивационных факторов школы и вуза, их взаимосвязь и преемственность. Достаточно высокие процентные показатели (86 % и 83 %) свидетельствуют о доминирующей роли этих мотивов у студентов.

Мотивы самоутверждения не занимают ведущего положения в иерархии рассматриваемых групп. Однако данные анкетирования показывают, что более половины исследуемых руководствуются этими мотивами в своей учебной деятельности, подтверждая тем самым их немаловажную роль. Особенно это относится к стремлению упрочить свои позиции в качестве студента (80 %). Высокий показатель свидетельствует о том, что большинство студентов выбрало свою специальность осознанно и относится серьезно к своей будущей профессии. Однако немалую часть (20 %) составило и количество студентов, индифферентно относящихся к своему статусу студента. Эти данные говорят о необходимости обратить особое внимание на такой контингент студентов и выяснить причины их безразличного отношения к своему положению в качестве студента, мотивы поступления в институт, возможные факторы демотивации учебной деятельности в соответствующем вузе по определенной специальности.

Группа коммуникативных мотивов занимает последнее место. Для начинающих студентов такие относительно низкие по сравнению с другими мотивационными группами показатели вполне оправданны, так как любое общение предполагает наличие определенного уровня фоновых знаний для обмена информацией, в нашем случае профессиональных. Мотив получить профессиональное общение с автором требует от студента знаний, достаточных, чтобы принять или отвергнуть позицию автора статьи по рассматриваемому научному или техническому вопросу, сделать свои выводы по содержанию, выяснить точку зрения самого автора на поставленную в статье проблему. Несмотря на такое толкование, более половины опрошенных отметили действие данного мотива при чтении текстов по специальности. Для студента I курса этот мотив скорее понимаемый, нежели реальный. На мотив получить сведения для общения на занятиях указали чуть более половины опрошенных. Очевидно, что чтение, являясь рецептивным видом деятельности, прежде всего стимулируется односторонними коммуникативными мотивами, то есть осуществляется общение „автор – студент”. Коммуникативные мотивы, связанные с репродукцией полученной информации, являются для студента второстепенными на начальном этапе обучения, когда познания по специальности слишком скудные, а навыки устной речи (профессиональ-

ной) еще не сформированы. Поэтому они не могут „заработать” в полную меру. Отсюда и сравнительно низкие показатели действия коммуникативных мотивов при обучении профессионально ориентированному чтению на I курсе.

Результаты анализа анкетных данных без учета деления на группы дают несколько иную картину:

<i>№ п/п</i>	<i>Мотивы</i>	<i>Количество респондентов, в %</i>
1.	Научиться свободно читать тексты по специальности	91
2.	Повысить эффективность изучения иностранного языка в целом	86
3.	Повысить эффективность чтения как вида речевой деятельности на иностранном языке	83
4.	Упрочить свои позиции в качестве студента	80
5.	Расширить имеющиеся знания по будущей специальности	79
6.	Получить интересующую информацию по специальности	77
7.	Повысить свою квалификацию как специалиста	74
8.	Глубже изучить языковые явления, характерные для профессионально ориентированных текстов	73
9.	Приобрести новые знания по специальности	71
10.	Научиться работать самостоятельно с иноязычными научно-техническими текстами	71
11.	Стать компетентным в своей области знаний	65
12.	Возвыситься в собственных глазах (самосовершенствоваться)	65

13.	Получить профессиональное общение с автором	56
14.	Получить сведения для последующего сообщения на занятиях	55
15.	Завоевать авторитет у сокурсников	47
16.	Осознать системность изучаемого языкового материала	45
17.	Получить сведения для общения с товарищами вне занятий	41
18.	Создать собственный набор способов и приемов для чтения научно-технических текстов на иностранном языке	37
19.	Общаться с автором (опосредованно)	18

Из таблицы видно, что доминирующим для студентов I курса мотивом является стремление научиться читать иноязычные тексты по специальности. Это говорит о том, что учебная деятельность большинства студентов носит осознанную профессиональную направленность и чтение для них является источником не только приобретения знаний определенного характера (профессиональных), но и формирования умений и навыков работы с текстами по специальности.

Следующие две ступени заняли мотивы, основа которых заложена еще в школе, где изучение иностранного языка не ограничено отдельными профессиональными целями и носит общеобразовательный характер. Это стремление повысить эффективность изучения иностранного языка и желание повысить эффективность чтения на иностранном языке как вида речевой деятельности. То, что большинство анкетированных указало эти мотивы, свидетельствует об их сформированности и устойчивости. Опора преподавателя на подобные глубоко осознанные мотивы широкого поля действия может несомненно оказаться хорошей базой для формирования и закрепления сходных мотивов, действующих при чтении профессиональной литературы.

Четвертое место в иерархии мотивов занимает стремление получить высокую оценку для того, чтобы упрочить свои позиции в качестве студента. Из всех перечисленных в анкете социальных мотивов именно этот оказался ведущим. Объяснение (в дополнение к фактам, изложенным выше) кроется в том, что вчерашний абитуриент чувствует себя еще не-

достаточно уверенно в качестве студента и, чтобы утвердиться, должен приложить максимум усилий к учебной деятельности в целом, включая и деятельность в профессиональном чтении.

Исходя из данных таблицы, можно сделать вывод о том, что мотивы, занимающие ведущее положение, разнофакторны по характеру. Следовательно, при организации профессионально ориентированного чтения необходимо это учитывать. Результаты анкетирования, отраженные в таблице, могут служить в качестве критериев при подборе учебного материала – текста и формулировании заданий, так, чтобы как можно эффективнее использовать стимулирующую роль доминирующих мотивов в учебной деятельности студента.

Познавательные и ценностно-ориентировочные мотивы, которые оказались преимущественно в середине таблицы, составляют тот фундамент, на основе которого можно организовать активную профессионально направленную деятельность студентов через систему специальных текстов и заданий к ним, способных создать условия для непрерывной мотивации и одновременно блокировать в некоторой степени противоположную тенденцию – демотивацию.

Низкий уровень коммуникативной мотивации при чтении профессионально ориентированных текстов отмечается у многих студентов. Повышение их активности в этом плане видится в опоре на мотивообразующие факторы, способные стимулировать потребности студентов в профессиональном общении. С этой целью можно организовать общение на занятиях как наиболее доступную и организованную коммуникативную деятельность. Например, моделирование условий, имитирующих производственную деятельность специалиста, связанную с получением, обработкой и передачей информации. Таким образом будет одновременно осуществлен принцип дифференцированного и взаимосвязанного обучения. Возможность показать на занятиях практическое использование информации в профессиональных целях является не только фактором, порождающим мотивацию обучения, но и условием, необходимым для мотивации чтения текстов по специальности на иностранном языке.

Итак, мы видим, что при учебном профессионально ориентированном чтении на I курсе технического вуза действие личностно-значимых мотивов преобладает над общественно-значимыми. Однако следует отметить неременную взаимозависимость и взаимовлияние мотивов в процессе деятельности, их преемственность и динамизм, когда функционирование одного мотива вызывает формирование или подавление / угасание другого или когда на смену уже выполнившему свою роль мотиву приходит новый, требующий более высокого уровня знаний, умений и навыков. Например, доминирующий мотив – научиться свободно читать тексты по специальности – напрямую связан с мотивами расширить имеющиеся знания по своей будущей специальности, получить интересующую информацию по специальности, лучше разбираться в языковых явлениях, характерных

для профессиональных текстов, стать компетентным в вопросах, относящихся к будущей специальности. Без действия этих мотивов невозможно приобрести навыки и умения зрелого чтения. Мотив повысить эффективность изучения иностранного языка связан с желанием лучше разбираться в языковых явлениях, характерных для профессионально ориентированных текстов, осознать системность изучаемого языкового материала, создать собственный набор способов работы для чтения текстов по специальности и т.д. Эти мотивы затрагивают языковые стороны текста. Еще один ведущий мотив – повысить эффективность чтения на иностранном языке как вида речевой деятельности – действует на реализацию доминирующего мотива и обусловлен мотивами научиться работать самостоятельно с текстами по специальности на иностранном языке, осознать системность изучаемого языкового материала, создать собственный набор способов работы для чтения текстов по специальности на иностранном языке. Очевидна прямая зависимость повышения эффективности чтения от стремления работать самостоятельно с научно-техническими текстами. Но для этого необходимо осознать системность изучаемого языкового материала и создать собственный набор способов работы для чтения профессионально ориентированных текстов.

Взаимосвязь двух и более мотивов может осуществляться и опосредованно, то есть через действие третьих, промежуточных мотивов. Стремление получить высокую оценку и упрочить таким образом свои позиции в качестве студента является отправной точкой для начала функционирования мотивов самоутверждения. Кроме того, этот мотив дает возможность более эффективно действовать коммуникативному мотиву – получить необходимые сведения для последующего сообщения на занятиях, связанному с учебной активностью студента, а следовательно, и его положением в вузе. Последний из названных мотивов может в свою очередь послужить толчком для реализации мотива получить необходимые сведения для последующего общения с товарищами.

Учет такой динамичности функционирования мотивов позволяет целенаправленно и с большей отдачей использовать особенности их влияния на учебный процесс и создать у студентов полноценную учебную мотивацию.

Итак, 1) мотивы, которыми руководствуются студенты в деятельности профессионально ориентированного чтения, взаимообусловлены и взаимосвязаны; 2) механизмы взаимодействия этих мотивов сложны и динамичны; 3) ведущие мотивы разнофакторны по содержанию и отражают основные направления действия всех мотивов при овладении чтением.

Получено 29.03.90.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УЧЕБНИКА И УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Профильный учебник и соответствующие учебные материалы должны быть реально включены в систему профессиональной подготовки студентов вузов неязыковых специальностей. Этому способствует профессионально ориентированное обучение видам иноязычной речевой деятельности (чтению, аудированию и др.) и речевому общению на изучаемом иностранном языке с использованием активных форм организации учебной деятельности студентов.

От того, какими будут методическая направленность и содержание вузовского учебника, в значительной степени зависит качество подготовки специалиста.

Коммуникативная направленность учебного процесса, моделируемого учебником, то есть подчинение процесса обучения конечной цели включения в естественную, профессионально ориентированную коммуникацию в ведущих видах речевой деятельности,— одна из важнейших методических основ современного учебника, определяющая его структуру и содержание.

Количество часов, отводимое для изучения иностранного языка в неязыковом вузе, уровень языковой и речевой подготовки выпускников средней школы не позволяют достичь конечной цели без соответствующей организации самостоятельной работы над языком.

Учебник и учебные материалы должны создать практические условия для такой работы, стать главным средством организации самостоятельной учебной деятельности студента.

Говоря о самостоятельной работе, следует четко дифференцировать подобную работу и „домашнюю работу”, которая, как правило, противопоставляется „аудиторной работе” в существующих профильных учебниках. Выполнение различного типа домашних заданий, как правило, не развивает у студента готовности к самообразованию, являющейся одним из ведущих признаков самостоятельной работы, предполагающей, на наш взгляд, опосредованно управляемую преподавателем деятельность студента через специально сконструированные дидактические материалы: программы, алгоритмы, задачи и т.д. Эффективность самостоятельной работы — в немедленной обратной связи, подкреплении (разного рода ключи, взаимокоррекция при парной работе и т.д.) и отсроченном контроле со стороны преподавателя.

Формы организации самостоятельной работы в рамках учебника и учебных материалов к нему последовательно модифицируются в зависимости от этапа обучения, то есть от цели и уровня сформированности уме-

ний и навыков в разных видах речевой деятельности, а также аспекта языка, предназначенного для самостоятельной проработки.

Целесообразно представить в учебнике курс нормативной грамматики в форме обучающей программы (ОП), состоящей из информационных шагов и тренировочных упражнений (ТУ) с ключами для самоконтроля, осуществляющими немедленное подкрепление и обратную связь. ОП студент изучает самостоятельно на первом и втором этапах обучения. Отсроченный контроль усвоения проводится в аудитории на базе системы творческих упражнений, о которых речь пойдет ниже.

Первичное введение лексического материала (от изолированного слова к словосочетанию, от словосочетания к предложению и т.д.) на начальном этапе осуществляется при помощи лабораторных работ – неотъемлемого компонента учебника, – выполняемых самостоятельно, с визуальной опорой в режиме четырехтактной записи. Звуковой ключ здесь реализует самоконтроль, немедленное звуковое подкрепление, обратную связь. Отсроченный контроль усвоения, тренировка, формирование навыка проводятся в аудитории.

Подобная организация самостоятельной работы предполагает вывод студента на заданный авторами в конкретном цикле занятий уровень языковой компетенции, в то время как параллельно проводимая аудиторная работа на базе творческих заданий, задач проблемного характера, коммуникативных игр, фрагментов ролевых игр и, наконец, собственно ролевых игр развивает коммуникативную компетенцию обучаемого, его речемыслительную деятельность, формируя в конечном итоге творческую личность студента.

Однако самостоятельная работа студента в рамках учебника и учебных материалов курса не ограничивается использованием ОП и лабораторных работ на начальных этапах обучения. На продвинутых этапах характер управления самостоятельной работой принципиально меняется: от жесткого управления и однозначной обратной связи (ключи) к самостоятельной, преимущественно парной работе, когда требование немедленного подкрепления обеспечивается взаимокоррекцией в процессе творческой самостоятельной работы с партнером: обсуждение поставленных задач, метод фиксации их решения и т.д. При этом отсроченный контроль со стороны преподавателя не только не исключается, но и обязателен как творческая форма дискуссии по поводу самостоятельно (в т.ч. с партнером) выполненного профессионально значимого задания. Поясним этот процесс примерами.

Известно, что из всех видов речевой деятельности именно чтение дает перспективные возможности для обучения самостоятельному извлечению и фиксации (передаче) профессионально значимой информации, необходимой для формирования навыка самостоятельного информационного поиска.

Для формирования подобных навыков необходима тренировка на

обильном профессионально ориентированном материале, который не может быть включен в учебник из-за ограниченного объема последнего. Такой материал, „привязанный” к тематике учебника, имеется в книге для чтения, методических разработках и указаниях – обязательном компоненте комплекса, обеспечивающего весь курс обучения (в аудитории и лаборатории). В рамках учебника мы лишь начинаем формирование подобных навыков с помощью специально отобранных текстов с предтекстовыми заданиями типа *Прочтите текст без словаря и найдите абзацы, в которых говорится о взаимозаменяемости животной и растительной жизни на земле* или *Прочтите текст без словаря и скажите, какую дополнительную информацию к тексту А (изучающее чтение) об истории национальных парков Вы получили* и т.д. Скорость чтения задается и постепенно возрастает до уровня, предусмотренного программой.

Задаче формирования устойчивого навыка эффективного информационного поиска должны служить тексты дополнительных учебных материалов, входящих в учебный комплекс в форме книги для чтения. Такая книга представляет собой сборник ситуаций профессионально ориентированного чтения, моделирующих возможные ситуации будущей практической деятельности специалиста данного широкого профиля в сфере иностранного языка.

Формулировка заданий в ситуациях чтения должна предопределять, подсказывать и способ фиксации их решения. Работа над ситуациями чтения – один из видов творческой самостоятельной работы на завершающих этапах обучения. Как уже говорилось, результаты подобной работы предполагают дискуссию под управлением преподавателя, студентов-„коллег”, при этом моделируется естественная профессиональная ситуация общения.

Таковы в общих чертах некоторые формы и принципы самостоятельной работы по иностранному языку на разных этапах обучения, предусматриваемые профильным учебником и учебными материалами к нему.

Принцип взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности реализуется в профильном учебнике как наиболее эффективный при существующей ограниченной сетке часов, ибо, как известно, при подобном обучении вырабатываются механизмы переноса навыков, сформированных в одном виде РД, в другой при условии методически корректных установок в соответствующих заданиях. Таков, в частности, перенос навыка извлечения необходимой информации из чтения (ведущего вида РД) в аудирование.

Для развития и формирования навыка аудирования предусмотрены лабораторные работы, являющиеся компонентом учебного комплекса. Они снабжены системой предтекстовых заданий для развития разных уровней восприятия звучащего текста: от охвата содержания в целом до его детального анализа и перекодирования в схемы, диаграммы, денотатные карты и т.п. Звучащие, как правило, оригинальные тексты посте-

пенно усложняются по структуре и увеличиваются в объеме (максимальное время звучания – 15 мин).

Например, докладу английского специалиста об Анголе предпослано следующее задание:

Сейчас Вы услышите сообщение об Анголе и ее сельскохозяйственном производстве. Во время прослушивания заполните соответствующие графы предлагаемой рабочей карты:

Местоположение страны	Территория (км ²)	Население (млн чел.)	Возделываемые культуры	Культуры на экспорт
--------------------------	----------------------------------	-------------------------	---------------------------	------------------------

Формирующийся таким образом механизм восприятия и фиксации вычлененной из текста информации переносится в чтение (и наоборот). Можно с уверенностью утверждать, что предтекстовые задания типа *Передайте вербальную информацию прочитанной статьи (прослушанного доклада) в форме диаграммы, таблицы, схемы, денотатной карты* в зависимости от содержания предъявленного материала и поставленной профессиональной задачи являются примерами учебной, профессионально ориентированной деятельности как в чтении, так и в аудировании.

Например, звучит описание процесса переработки сырья в конечный продукт. Задание: *Слушая текст, составьте диаграмму, отражающую стадии переработки сырья.*

Для выхода в говорение из аудирования в материалы учебника включена, в частности, серия упражнений, условно называемая „зигзаговым” прослушиванием (имеется в виду одновременное прослушивание несколькими „командами” внутри одной студенческой группы аналогичных по содержанию, небольших по объему текстов с некоторыми модификациями на уровне оценки явления, события, механизма): После прослушивания обучаемые выясняют друг у друга разницу в содержании или в авторской оценке прозвучавшего. Ключом служит прослушивание всей группой всех прозвучавших вариантов текста.

Подобно тому как к решению ситуаций чтения на последнем этапе обучения постепенно и градуированно по степени сложности предтекстовых заданий и самого материала подводят специальные тексты для обучения быстрому чтению, к формированию навыка монологического высказывания в диалоге, а также профессионально ориентированного монологического высказывания подводят коммуникативные и ролевые игры или их фрагменты на самом первом этапе обучения.

Приведем некоторые примеры таких игр, основанных на активном использовании в речи языковых структур и лексических единиц, самостоятельно повторенных (изученных) обучаемым с помощью ОП и лабораторных работ.

Игры проводятся в парах или по командам. Так, одному из партнеров (или команде) раздаются карточки с изображением геометрических фигур, расположенных в разной последовательности и выполненных в разном цвете. Задача партнера (команды) – выяснить у своего „конкурента” расположение и окраску фигур через серию вопросов и самому воспроизвести на основании полученных ответов исходное изображение. Игра, общее описание которой имеется в материалах к учебнику, вызывает активную речевую деятельность, высоко мотивированную и плодотворную.

Коммуникативно допустимые ошибки, имеющие место в процессе игры, не исправляются, ибо они не препятствуют акту общения, а предъявляются каждому студенту для самостоятельной коррекции на основе серии тренировочных упражнений, представленных в приложении к учебному комплексу.

Коммуникативные игры, проводимые под руководством преподавателя в аудитории, строго коррелируются по времени с параллельно изучаемым самостоятельно материалом, представленным в соответствующих разделах ОП и лабораторных работ.

Участие в ролевых играх или их фрагментах продолжает развитие и формирование таких видов РД, как говорение и аудирование. В учебных материалах курса, кроме перечня рекомендуемых ситуаций общения, в рамках которых должны разворачиваться игровые действия, указывается и темпоральный регламент игры.

Приведем пример одной из ролевых игр – компонента аудиторной работы. Цель игры: нахождение кратчайшего по времени и оптимально экономного по действиям решения задачи – „сборка” трактора. Для проведения игры группа делится на две команды, каждая выбирает лидера – „сборщика”, который осуществляет „сборку” в соответствии с указаниями „коллег” – членов его команды. Руководствуясь рекомендациями последних, трактор необходимо собрать в минимальное время и оптимально с точки зрения качества. Победитель – команда, первая правильно собравшая машину. Естественно, что от точности рекомендаций, их логически правильной последовательности, то есть от качества речевой деятельности участников игры полностью зависит успех решения поставленной задачи.

Подобные ролевые игры являются реальным воплощением в практике преподавания деятельностного подхода к обучению иностранным языкам, лежащего в основе системы заданий учебника и учебных материалов, ибо известно, что наиболее эффективно акт коммуникации реализуется тогда, когда его участники решают общую задачу в процессе совместной деятельности, что и имеет место в описанной игре.

Следует отметить, что участники подобных игр нередко прибегают и к невербальному способу выражения там, где их вербальный аппарат оказывается неадекватным внезапно сложившейся ситуации (обращение к формулам, различным средствам кинесики), – явление, характерное для

профессионально ориентированного общения между специалистами, а потому и поощряемое преподавателем – руководителем игры.

Предлагаемая методика обучения устному профессионально ориентированному общению направлена на развитие у студентов определенного социально-профессионального речевого „выживания” в сфере практических деловых контактов с зарубежными коллегами, что является определенной предпосылкой выполнения социального заказа общества.

Как показало проведенное анкетирование специалистов сельскохозяйственного производства высшей квалификации, 60 % из них осуществляют устное общение с профессиональной целью в форме диалога, 50% – в форме монолога в диалоге, а в форме устного монологического высказывания – лишь 20 %. Однако диалог (обмен репликами) является для них не необходимой, а вынужденной формой общения вследствие недостаточной языковой подготовки, в результате чего вместо необходимого в определенной ситуации развернутого ответа (монолога в диалоге или полилоге) дается лишь краткий.

Вот почему в профильном учебнике должна быть заложена система заданий, необходимых для обучения и устному монологическому высказыванию.

Эффективность системы таких заданий определяется использованием творческих профессионально ориентированных речевых упражнений на последнем этапе обучения, формирующих высоко мотивированное речепорождение, реализуемое в процессе поставленных перед обучаемым задач. Такие задачи направлены на развитие и совершенствование профессионально значимых для будущего специалиста действий и операций в сфере практического использования иностранного языка. К их числу можно отнести умение описать некоторую конструкцию или явление, принцип действия того или иного механизма или машины, определив их индивидуальные или видовые качества, особенности, структурные или функциональные признаки, которые создают цельное представление об объектах дискуссии; умение прокомментировать факты или явления, дать им оценку (объективную и субъективную), выявив их взаимосвязи, причинно-следственные отношения; умение доказать что-либо, сделать логические выводы в форме отдельного умозаключения или цепи умозаключений.

При постановке таких задач должны быть предусмотрены различные опоры: иногда словесные (на уровне содержания), чаще изобразительные, ибо, как показали результаты упомянутого анкетирования, использование различного рода наглядности характерно для реального устного профессионального общения.

Приведем несколько примеров заданий для развития умения и навыка профессионально ориентированного монологического высказывания:

1. *На основе технических данных двигателя, представленных в обоб-*

щенном виде ($4.8L = V8 = \text{Motor}$), опишите этот вид двигателя в развернутой форме, идя от общего к частному.

Подобное задание можно сформулировать таким образом, чтобы монологическое высказывание „разворачивалось” от частного к общему:

На основании указанных источников энергии (уголь + атом + гидроэнергосистемы + альтернативные источники энергии = будущее энергетики) опишите обобщенное понятие „будущее энергетики”.

2. После изучения темы „Сельскохозяйственные машины”, которой посвящен раздел профильного учебника, студентам предлагается таблица на иностранном языке, характеризующая, например, количественный состав машинно-тракторного парка страны. Перед студентами ставится проблемное задание:

Объясните, почему количество тракторов и зерновых комбайнов, используемых в сельском хозяйстве страны, уменьшилось.

Естественно „затруднение”, которое испытывают студенты при объяснении на первый взгляд неожиданного факта – уменьшения количественного состава машинно-тракторного парка на фоне абсолютного роста выпуска сельскохозяйственных машин в условиях динамичного процесса механизации сельского хозяйства. Это „затруднение” является психологическим импульсом как для размышлений с целью решения поставленной задачи, которая на первый взгляд противоречит фоновым знаниям, так и для соответствующего речевого действия. Механизмы, срабатывающие при решении подобных задач, развивают речемыслительную активность обучаемых.

Реализация творческих профессионально ориентированных заданий, формируя побудительно-мотивационную сферу речевой деятельности, стимулируя речемыслительную активность, выводит студента на уровень профессионально ориентированной, в том числе монологической речи на иностранном языке.

Наличие подобных описанным проблемных задач в учебных материалах курса является одним из путей реализации его коммуникативной направленности, или подчинения процесса обучения конечной цели включения в естественную коммуникацию, предпосылкой возможного участия будущего специалиста в диалоге и полилоге при обсуждении практически значимых профессиональных проблем.

Именно в таком контексте мы представляем себе решение общей социальной задачи – обучения профессиональному общению и на родном и на иностранном языке.

Система мотивации, заложенная в учебнике и материалах к нему, претерпевает коренную модификацию от этапа к этапу. Так, на первых этапах обучения ведущую роль должна играть процессуальная мотивация – мотивация, основанная на „пробуждении” у обучаемого интереса к самому процессу изучения иностранного языка. Конструирование подобной мотивации уже в коррективном курсе обеспечивается системой коммуникативных

игр, фрагментов ролевых игр, обильным использованием визуальных средств. На продвинутых этапах процессуальная мотивация приобретает профессиональную направленность, когда интересным, а следовательно, значимым для обучаемого делается уже не только сам процесс решения задачи, проблемной ситуации, а его результат.

Получено 17.01.90.

Г.Л.САВЧЕНКО, канд. пед. наук (БГУ)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Общение в деятельности юриста не только „обслуживает” другие виды деятельности, но и имеет решающее значение при осуществлении профессиональных функций. Включение иноязычной речевой деятельности в структуру профессиональной деятельности дает возможность построить процесс обучения иностранному языку как модель общения, где в центре внимания будет овладение иноязычным речевым поведением.

Профессиональная направленность является одним из путей повышения мотивации изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Учет профессиональных умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, и организация обучения таким образом, чтобы студент овладевал иностранным языком в процессе осуществления этой деятельности, представляются наиболее перспективным направлением подготовки специалистов в неязыковом вузе.

Любая профессиональная деятельность устанавливает доминирующие именно в данной деятельности задачи, которые определяют речевое (и неречевое) поведение специалиста. В деятельности юриста при решении специфических задач установления истины общение выступает не только в функции координации профессиональной деятельности, но и имеет самостоятельный статус. Поскольку общение, выступающее объектом изучения иностранного языка, является также и инструментом решения профессиональных задач, то представляется возможным построить процесс обучения с использованием модели профессионального общения.

Таким образом, коммуникативные задачи, поставленные профессиональной деятельностью и решаемые в ситуациях профессионального общения, определяют конечный продукт – речевое поведение. Подход к обучению иноязычному общению как к обучению речевому поведению позволяет организовать учебный процесс как процесс решения все усложняющихся коммуникативных задач. Овладение иноязычным речевым поведением – соотнесение задачи с конкретным действием или несколькими действиями – требует наличия двух исходных видов умений: 1) выбора

формы предложения для данного лингвистического контекста; 2) осознания того, какая функция осуществляется предложением в данной коммуникативной ситуации.

Сочетание системного и деятельностного аспектов овладения иностранным языком предполагает, что предложение с точки зрения формы должно быть подчинено его функции в данной ситуации и отражать естественное речевое поведение. Естественное речевое поведение требует умения „адекватно ориентироваться в коммуникативной ситуации, т.е. выполнять в той или иной степени роль действительного коммуниканта в рамках конкретного фрагмента общения”¹.

Организация обучения иноязычному речевому поведению в системе профессионального общения обеспечивается постепенным спиралевидным наращиванием объема учебного материала. Функционально-коммуникативная основа моделирования общения является средством ограничения языкового материала, который подается в лексико-грамматических структурах, а „позапно-концентрическая”² его организация обеспечивает повторяемость на более высоком уровне ранее усвоенных структур.

Традиционный подход к упражнениям разрывает этапы тренировки языковых структур и их соотнесения с определенным смысловым содержанием. О „присвоении” же речевых средств можно говорить только в том случае, когда с самых первых ступеней обучаемый будет иметь возможность участвовать в коммуникативном обмене. Моделирование ситуаций, вовлекающих студентов-юристов в профессиональное общение, обеспечивает формирование устойчивых стереотипов, связанных с реализацией определенного коммуникативного намерения, в определенной речевой ситуации. Опираясь на известные в коммуникативной методике приемы (информационный разрыв, драматизация, импровизация, ролевые (деловые) игры), мы разработали игровые приемы, имитирующие профессиональную деятельность: „Социальный контакт”, „Идентификация”, „Информационный поиск”, „Рефлексия”, „Прогнозирование”, „Допрос”. Многократное решение однотипных проблемных ситуаций создает устойчивую модель решения конкретной профессиональной задачи и обслуживающего ее речевого поведения специалиста. В основе такого подхода лежит тренировка речевого материала при овладении профессионально-коммуникативными умениями. Ролевые упражнения диалогического характера являются целью и средством овладения данным умением. Различные модификации этих упражнений, обусловленные видами взаимодействия партнеров по общению при осуществлении профессиональной деятельности, обеспечивают постепенное формирование навыков и умений реализации коммуникативного взаимодействия от уровня реплики в диалогическом единстве (которая может представлять собой элементарную операцию) до развернутых смысловых кусков, являющихся результатом сложных мыслительных действий.

Этапы овладения иноязычной речью (формирование отдельных опера-

ций, вначале выступающих как самостоятельные действия, объединение их в целостное высказывание – речевое действие, наконец, модификация речевых действий в зависимости от ситуации и задачи общения) находят свое отражение в процессе овладения речевым поведением в речевых действиях: отдельная реплика в микродиалоге → диалог с развернутыми репликами монологического характера → монолог. Овладение диалогической и монологической речью идет параллельно при опережающем овладении диалогической речью. Усвоение языкового материала осуществляется при решении неречевой задачи, поэтому все упражнения с самого начала носят творческий характер и отражают информативный, интерактивный и перцептивный характер общения.

Моделирование общения, которое предполагает наличие профессиональной сверхзадачи, позволяет представить любое упражнение, даже предназначенное для автоматизации какого-либо умения, не как механическую операцию, а как этюд, имитирующий внутреннюю организацию профессиональной деятельности и способы поведения специалиста в процессе выполнения этой деятельности. Совпадение задачи овладения речевым действием с профессиональной задачей превращает поставленную преподавателем и лично не осознаваемую студентом цель в профессионально значимую – достижение практического результата, необходимого для удовлетворения потребности, побуждающей к деятельности. В разработанном нами комплексе упражнений для формирования профессионального речевого поведения заданиям, направленным на формирование речевых навыков, соответствуют профессиональные сверхзадачи. Так, упражнениям на формирование общих аудитивных навыков, снятие лексико-грамматических трудностей, развитие диалогической речи на уровне диалогического единства, развитие диалога, расширение инициативного и ответного высказывания, развитие монологической речи (описание, повествование, сообщение, рассуждение, доказательство) соответствуют речевые действия, направленные на решение неречевых задач: идентификации человека по голосу и особенностям речи, идентификации смысла, восполнения недостающей информации путем догадки и прогнозирования, достижения точности информации, извлечения информации с целью познания личности и поддержания контакта, передачи дополнительной информации с целью убеждения и внушения.

Ситуация общения задается формулировкой цели и является моделью профессионального общения. Решая коммуникативно-познавательную задачу, студент овладевает речевыми средствами произвольно, соотнося способ ее решения с содержательной, а не с формальной стороной. Наличие вербальных и смысловых опор, схем, таблиц, словарей не противоречит принципу коммуникативности, поскольку они могут быть естественно включены в профессиональную деятельность.

Ориентация упражнения на планируемый результат (способность осуществить речевое действие, адекватное коммуникативной задаче)

предопределила структуру управления учебной деятельностью обучающего функционально-ориентированные → интерактивные → коммуникативные упражнения. Вследствие этого процесс овладения речевым поведением включает следующие этапы:

- формирование навыка функционально-ориентированного общения (решение конкретной задачи в условиях жесткого ситуативного управления посредством имитации, подстановки, трансформации);
- реализацию речевых функций в процессе управляемого общения (при наличии согласованных и противоположных коммуникативных задач);
- овладение типовыми взаимодействиями в системе „следователь – допрашиваемый”;
- овладение умением расширения высказывания (обусловленным возникшей коммуникативной задачей – убедить, доказать и т.д.) за счет расширения реплики до сверхфразового единства, сложноподчиненных и сложносочиненных предложений;
- овладение умениями планирования и реализации акта общения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности.

Рассмотрим последовательно все виды предлагаемых упражнений.

Известно, что устное общение – обоюдный процесс, требующий продуктивных навыков говорящего и не менее активных рецептивных навыков слушающего. Специфичность общения-допроса требует умения извлекать точную информацию не только из того, что сказано, но и из интонации, темпа речи, ударения. Обучение говорению теснейшим образом связано с аудированием. При этом не всегда говорящий начинает беседу: он также и отвечает на то, что услышал, в то время как слушающий не всегда молчит – как правило, от него ожидают какого-то ответа, который не всегда может быть вербальным. Для решения коммуникативных задач при восприятии речи в различных ситуациях общения с учетом ее специфики предлагаются упражнения для формирования общих аудитивных навыков. Эти упражнения, предназначенные для решения профессиональных задач (выделение фактов из заданной совокупности других, их систематизация, выбор из множества фактов таких, которые имеют отношение к подлежащей решению задаче), выполняются на начальном этапе обучения – этапе накопления потенциально-речевого опыта, овладения перцептивной стороной речевого поведения и подготавливают собственно речевое поведение.

Упражнения на снятие лексико-грамматических трудностей ориентированы на решение профессиональных задач достижения точности информации, ее систематизацию и оценку, а также адекватного лексико-грамматического оформления высказывания.

Овладение речевым поведением предполагает, что лексические единицы и грамматические структуры усваиваются произвольно в ходе решения коммуникативных задач. Вариативность лексико-грамматических структур заложена в коммуникативно-поведенческих упражнениях

нарастающей сложности, направленных на развитие коммуникативного минимума, умения быстро выбрать лексико-грамматическую структуру, адекватную ситуации общения, комбинировать эти структуры на уровне сверхфразового единства. Функциональный подход, положенный в основу обучения профессиональному речевому поведению, предусматривает усвоение языковых структур в ситуациях, в которых они функционируют в контексте. Упражнения на базе слова или цепочки слов могут быть коммуникативно значимыми, если они направлены на выполнение профессионально необходимых действий. К примеру, традиционные упражнения на преодоление лексико-грамматических трудностей (упражнения с направленностью на форму), на основе которых происходит ориентировка в использовании этих структур в речевом общении, могут иметь коммуникативную направленность, поскольку студент выполняет профессионально значимые действия: выделяет факты из заданной совокупности других; систематизирует их; выбирает из множества фактов такие, которые имеют отношение к подлежащей решению задаче.

Эти действия могут осуществляться через внешнее, внутреннее проговаривание, письменное фиксирование (составление списков, описи), изображаться графически; они являются средством бессознательного „накапливания” языкового материала.

Упражнения на овладение диалогическим единством решают профессиональную задачу извлечения информации с целью познания личности и ее действий.

Начальной стадией обучения диалогическим единствам являются функционально ориентированные упражнения на овладение типами вопросительных высказываний с позиции их коммуникативной задачи. Следуя логике профессиональной деятельности, можно выделить три функционально-семантических типа вопросов:

1. Вопросы, в которых говорящий выражает свое желание узнать что-то от собеседника, побуждает его подтвердить мысль, выраженную в вопросе. Такие вопросы предполагают односложные ответы утвердительного или отрицательного характера или ответы с дополнительной информацией. Это разделительные, общие и альтернативные вопросы.

2. Идентифицирующие вопросы, которые служат для получения все-сторонней информации об объекте. Wh-вопрос — самая распространенная форма получения информации.

3. Дополнительные, уточняющие, напоминающие, контролирующие вопросы, цель которых — проверка и уточнение полученной информации. Они могут иметь форму: (суждение) + Wh-вопрос.

Эти типы вопросов нацелены не только на умение вызвать речевую реакцию собеседника, что является контрольной фазой поступка, но и на решение познавательных профессиональных задач в процессе овладения речевым поведением специалиста.

При решении специфических профессиональных задач знание, зало-

женное в вопросе, имеет различную степень внушения, что определяет характер ответной реплики.

Чем сильнее уверенность и чем выше степень внушения в сообщаемой вопросом информации, тем более предсказуема и структурно зависима ответная реплика от инициативной. В таблице представлены возможные виды диалогического взаимодействия:

	Реакция					
	прямой ответ	прямой от- вет с до- полнитель- ной инфор- мацией	модифика- ции	дру- гие вари- анты	паралинг- вистиче- ские сред- ства	отсутствие ответа
Ситуативная реплика	без до- полни- тельной инфор- мации					

Первый и второй типы вопросов и ответных реплик положены в основу упражнений на развитие диалогической речи на уровне инициативная реплика → реакция, которая представляет собой:

- диалогические единства, содержащие разделительный вопрос и требующие связанного или не связанного с ним структурно положительного или отрицательного ответа. Определенная степень внушения предполагает некоторое разнообразие типов ответных высказываний;

- микродиалоги, содержащие Yes/no вопрос и требующие связанного или не связанного структурно с инициативной репликой положительного, отрицательного или уклончивого ответа;

- диалогические единства, в которых инициативной репликой выступает альтернативный вопрос. Вопрос этого типа обладает высокой степенью внушения, поэтому вероятность прогнозируемых ответов сужена. Ожидаемая реплика-реакция может: 1) уточнять неизвестную инициатору беседы информацию и иметь форму высказывания, частично повторяющего вопрос; 2) выражать несогласие или нежелание продолжать беседу; 3) выражать согласие или несогласие, сомнение паралингвистическими средствами; 4) отсутствовать;

- диалогическое единство, где инициативной репликой выступает Wh-вопрос. Вопрос такого типа заключает в себе определенное знание, поэтому предполагает ответную реплику, которая содержит недостающую информацию, скрытую в вопросительном слове, и может: 1) иметь форму высказывания, повторяющего структуру вопроса; 2) состоять из одного слова или группы слов, содержащих недостающую информацию; 3) выражать неуверенность, сомнение, незнание и иметь форму простых предложений, не содержащих членов, соотносящихся с членами вопроса;

тельных предложений; 4) выражать несогласие или нежелание продолжать беседу; 5) отсутствовать.

Вариативность ситуаций и коммуникативных задач, различия в коммуникативных намерениях партнеров превращают эти вопросно-ответные упражнения в акты естественной коммуникации, способствуют выработке навыка спонтанного выбора и корректировке речевого поведения и профессионального мышления. Коммуникативная задача может быть решена с помощью одного диалогического единства или же цепочки единств. Общение является процессом взаимодействия партнеров, в котором каждая последующая реплика структурно, семантически или логически связана с предыдущей, поэтому все это разнообразие речевых реакций подготавливает обучаемого к упражнениям на развитие диалога, которые решают профессиональную задачу поддержания контакта. Этой группе упражнений присущи все характеристики упражнений на развитие диалогической речи на уровне диалогического единства. Различие состоит в постановке (или возникновении) коммуникативной задачи, решение которой предполагает поиск дальнейшей информации, что обуславливает перцептивный и коммуникативный характер этих упражнений.

Упражнения на расширение инициативного и ответного высказывания решают профессиональную задачу включения в диалогическую речь элементов дополнительной информации. Они отражают вторую ступень в процессе овладения речевым поведением – диалогом с развернутыми репликами монологического характера. Усвоенные ранее операции и действия, в состав которых эти операции входят, включаются в познавательную деятельность для решения профессиональных задач наиболее оптимальным путем. Возникающая в ходе общения конфликтная ситуация создает проблему самостоятельного выбора коммуникативной задачи получения дополнительных сведений, уточнения информации, напоминания о предыдущих событиях, перепроверки сведений, разоблачения ложных показаний, а также убеждения и внушения. Упражнения на расширение инициативного высказывания в зависимости от способа управления могут быть функционально ориентированными, интеракционными или коммуникативными.

Решение коммуникативно-познавательных задач посредством упражнений, начиная с таких, в которых задана структура высказывания, и кончая самостоятельным выбором содержания высказывания, адекватного истинности заложенного в нем знания, способствует переносу усвоенных речевых действий в новые ситуации. Инициативные высказывания могут содержать элементы описания, повествования, сообщения, рассуждения, доказательства и иметь форму: 1) утверждение + вопрос; 2) вопрос + утверждение.

Упражнения на расширение ответного высказывания содержат элементы описания, повествования, сообщения, рассуждения, доказательства. Особенностью включенного монологического высказывания является то,

что его необходимость вытекает из предыдущего общения и возникает в результате конфликтной ситуации и поиска способов ее разрешения. Спонтанность монологической речи, которая является результатом мыслительной и речевой деятельности, требует понимания коммуникативной ценности лингвистических элементов в нужном контексте, осознания того, каким образом эти элементы служат целям коммуникации, и овладения различными способами смыслового и структурного построения высказывания. Упражнения нарастающей трудности, в которых реплика расширена от отдельного слова, словосочетания до сложного по своей структуре предложения или нескольких предложений, направлены на овладение пространственными, временными, причинно-следственными отношениями.

Упражнения на развитие монологического высказывания решают профессиональную задачу передачи дополнительной информации с целью воздействия на партнера и являются логическим продолжением упражнений на расширение инициативного и ответного высказывания. Эти упражнения являются высшей ступенью овладения профессиональным речевым поведением – монологической речью. Они могут иметь функционально ориентированный, интерактивный или коммуникативный характер и направлены на овладение структурами различных видов монологического высказывания, характерных для профессионального речевого поведения: описания, повествования, сообщения, рассуждения, доказательства.

Предложенный комплекс упражнений представляет собой серию целенаправленных взаимосвязанных учебных действий, обусловленных коммуникативной задачей и выполняемых в порядке нарастания сложности.

При выполнении речевых действий, включающих профессиональную сверхзадачу, внимание студента направлено на ее решение, что дает возможность избежать этапа изолированной тренировки языкового материала. Ограниченные на первом этапе заданной коммуникативной задачей, эти учебные речевые действия путем введения новых компонентов и их варьирования постепенно приобретают характер самостоятельных речевых поступков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Колшанский Г.В. Лингвометодические аспекты речевого общения//ИЯШ.- 1985.- № 1.- С. 13.

² Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам.- М., 1986.- 176 с.

Получено 02.04.90.

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОВИЗОРОВ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Обучение иноязычному общению в качестве одного из составных компонентов включает овладение студентами техникой коммуникативного взаимодействия. Автор предлагает, с учетом специфики фармацевтического института, серии заданий тренировочного и ситуативного характера. В статье содержатся выводы относительно деятельностного подхода к отбору языкового материала.

Решение задач обучения и формирования личности высококвалифицированного специалиста невозможно без интеграции всех дисциплин, составляющих суть профессиональной подготовки. Применительно к иностранному языку это означает необходимость наиболее полной реализации принципа профессиональной направленности обучения. Специфика иностранного языка как учебного предмета в системе подготовки провизоров позволяет также решать и задачи культуры общения. Попытаемся соотнести умения и навыки общения посредством родного и иностранного языков. Для этого необходима такая „организация языкового и экстралингвистического материала, при которой язык переходит из области знаний в область практических речевых действий и операций”¹. Обучение языку предполагает формирование фонда средств языковой коммуникации. К ним следует отнести технику коммуникативного взаимодействия, под которой мы понимаем умение использовать языковой материал (реплики, языковые клише, различную коммуникативную информацию) для коммуникации в определенной ситуации профессионального общения. Для реализации обучения иноязычному общению необходима система заданий, обеспечивающая формирование навыка владения репликой (фразой) в определенной ситуации общения, предусматривающая поэтапное обучение диалогической речи сначала на уровне реплики, затем – микродиалога, диалога и полилога (лингвистический аспект). Система заданий должна обеспечивать формирование коммуникативной компетенции обучаемых, которая включает умение входить в контакт, прогнозировать поведение собеседника и соответствовать ему в ходе общения, а также овладение речевым этикетом. В процессе обучения технике коммуникативного взаимодействия студент овладевает определенным грамматическим материалом, в том числе структурой утвердительного, вопросительного, отрицательного предложения, правилами функционирования видовременных форм английского глагола, образования повелительного наклонения, необходимой лексикой и языковыми клише, а также коммуникативной информацией, которая, по мнению В.Л. Скалкина, включает²:

а) эмоционально-реактивную информацию: индикаторы положительных, отрицательных эмоций, индикаторы сомнения, удивления;

б) информацию, обеспечивающую социальное общение: формулы вежливости, формулы социально-речевых традиций, индикаторы формального общения и взаимоотношений;

в) технико-коммуникативную информацию: индикаторы адреса, сигналы к завершению коммуникации и т.д.

Известно, что в диалогической речи реплика каждого партнера зависит от речевого поведения собеседника. Речевое поведение представляет собой „систему функционирования субъекта (личности) в речевом (коммуникативно значимом) общении в плане использования индивидуальной речевой деятельности или соисполнения такой деятельности с другими объектами общения”³. Следовательно, можно предположить, что анализ образцов диалогической речи с целью характеристики коммуникативных ролей собеседников, их эмоционального состояния и того, как они отражаются в речи, будет способствовать формированию коммуникативной компетенции студентов.

Главным принципом построения системы заданий, направленных на обучение технике коммуникативного взаимодействия, является поэтапное предъявление языкового материала (реплика → микродиалог → диалог → полилог), а основой функционирования системы следует считать синхронизацию речевого и деятельностного актов.

В обучении технике коммуникативного взаимодействия целесообразно выделить три этапа:

1) анализ диалога-образца;

2) реконструкция диалога-образца;

3) составление диалога в рамках определенной ситуации общения.

На первом этапе студент получает возможность погрузиться в мир диалогической речи, в мир эмоций. Лексико-грамматический материал анализируется непосредственно как функционирующий в речи (в диалоге). Представляется важным анализ структурной и семантической связи реплик в диалоге „вопрос-ответ”, „вопрос-контрвопрос”, „сообщение-ответное сообщение”, „утверждение-реплика-вопрос”, „утверждение-вопрос”, „вопрос-переспрос”, „вопрос-уклонение от ответа” и др. Вид связи зависит от направления информационного потока, речевого поведения собеседника, так как каждая реплика является выражением определенной позиции и предполагает ответную реакцию. Анализ коммуникативной информации дает возможность познакомить студента с речевым этикетом страны изучаемого языка. На этом этапе преобладают такие виды РД, как чтение и аудирование, особое внимание уделяется фонетической отработке диалога-образца.

На первом этапе, на наш взгляд, могут быть использованы следующие задания:

I. Задания, направленные на анализ эмоционального состояния собеседников:

1. Прослушайте диалог и скажите, кто лидер в данном диалоге.
2. Скажите, как, на ваш взгляд, может выглядеть Анна?
3. Охарактеризуйте вашего друга. Подтвердите характеристику фразами из диалога.

II. Задания, направленные на анализ коммуникативной информации:

1. Подтвердите, что собеседники встретились впервые.
2. Подтвердите, что пациент удовлетворен результатом беседы с провизором.
3. Подтвердите, что студент действительно с радостью согласился выполнить данное поручение.
4. Подтвердите, что фармацевт действительно очень вежлив в разговоре с пожилой дамой.

III. Задания, направленные на анализ лексико-грамматического материала:

1. Найдите в диалоге общий (специальный) вопрос, прочитайте ответ.
2. Найдите в диалоге предложение со сказуемым в Present Perfect Active и переведите его.

IV. Задания, направленные на анализ взаимосвязи реплик (фраз) в диалоге:

1. Прочитайте (прослушайте) диалог и найдите в нем реплики расспроса (переспрос, уклонение от ответа).
2. Прочитайте (прослушайте) диалог и найдите в нем связь „вопрос-контрвопрос”.

На втором этапе студенту предлагаются задания, направленные на реконструкцию и трансформацию диалога-образца путем выбора побудительной или ответной фразы в зависимости от ситуации общения, а также конструирование элементов диалога, например:

1. Составьте по модели общий (специальный) вопрос и дайте утвердительный (отрицательный), уклончивый ответ. (Ситуация определяется.)
2. Задайте уточняющий вопрос к реплике „...” (Ситуация определяется.)
3. Выразите свое согласие / несогласие со следующим утверждением.
4. Выразите удивление / возмущение следующим утверждением.
5. Составьте реплики-переспросы и дайте утвердительный или отрицательный ответ.
6. Воспроизведите диалог-образец, восстанавливая побудительные ответные реплики, часть реплик.
7. Выберите из предложенных реплик те, которыми можно начать / закончить данный диалог.
8. Начните / продолжите диалог, используя данные реплики и контрреплики.

• 9. Вставьте данные реплики в диалог, исходя из ситуации общения.
10. Продолжите диалог, выразите свое восхищение / удивление / согласие / несогласие, используя предложенные реплики.

11. Измените диалог-образец в соответствии с трансформацией побудительной и ответной реплик.

12. Заполните пропуски в диалоге данной информацией.

13. Составьте диалог по ролевым карточкам.

14. Составьте диалог, исходя из ситуации общения (на реплику предлагается несколько контрреплик).

15. Из предложенных реплик и контрреплик составьте диалог в соответствии с ситуацией общения.

На третьем этапе студенту предлагается ситуация речевого общения, а средство для ее реализации он выбирает самостоятельно. В этом случае возможны следующие задания:

1. Что бы вы сказали, если бы ... ?

2. Выясните у своего друга, какие у него планы ... ?

3. Расспросите своего друга о работе рецептурного отдела, отдела готовых лекарственных форм и т.д.

4. Вы – за утвержденный план работы студенческой группы, а ваш друг – против. Попытайтесь переубедить его.

На основе заданий 1, 2, 3 студент учится выражать свое мнение, точку зрения, позицию, а задание 4 конкретизирует предмет разговора и содержит коммуникативную задачу для обоих собеседников.

Предложенная система заданий обеспечивает, на наш взгляд, переход от контекстной речи к ситуативной, способствует развитию базовых умений и навыков диалогической речи. Следовательно, обучение технике коммуникативного взаимодействия можно рассматривать как подготовительный этап при обучении свободному творческому высказыванию.

Для успешной реализации принципа профессиональной направленности обучения языковой материал должен быть отобран определенным образом. Процесс отбора включает:

1. Анализ типичных ситуаций профессионального речевого общения провизора и отбор из их числа наиболее характерных и емких для моделирования в учебном процессе.

2. Регистрацию актов коммуникации в профессиональном общении провизора с пациентом с последующим анализом и выявлением наиболее характерных моделей коммуникации и структурно-семантической связи реплик.

3. Включение отобранных моделей коммуникативного взаимодействия в диалоги-образцы.

Таким образом, система заданий, направленных на обучение технике коммуникативного взаимодействия, построенная с учетом характерных особенностей речевого этикета, профессиональной направленности и деонтологии, создает основу для развития коммуникативных навыков

студентов, необходимых для реализации в сферах социального и профессионального общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Маслыко Е.А. Проблемы активизации устного иноязычного общения на учебных занятиях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Мн., 1972. — С. 12.

² Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М., 1981. — С. 101–102.

³ Маслыко Е.А. К модели речевого поведения // Реч. поведение и реч. деятельность студентов на иностр. яз. — М., 1984. — С. 25.

Получено 28.04.90.

С.С. ЧАСНОК, канд. пед. наук (МВШ МВД СССР)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СЛУШАТЕЛЕЙ В ВУЗАХ МВД СССР

Выделяются и обосновываются мотивообразующие факторы игровой деятельности, типы используемых в обучении иностранным языкам игр, предлагается комплекс игровых упражнений, включающий подготовительные языковые, речевые и сюжетно-ролевые игры.

Внедрение в практику новых, активных форм и методов обучения иностранным языкам, оптимизация этого процесса способствуют формированию активного творческого отношения обучаемых к изучению предмета. Весьма актуальным является использование игры в процессе обучения иностранному языку. Развертывающаяся на уровне воображения игра ведет к созданию различных ситуаций, вызывает всевозможные реакции слушателей на воспринимаемый иноязычный материал. По мнению Г.А. Китайгородской¹, общение превращается в творческий, личностно-мотивированный процесс в том случае, если обучающийся не имитирует деятельность, оперируя определенной суммой навыков, а „владеет” мотивом деятельности, то есть совершает мотивированные речевые поступки, что и происходит в процессе игры. Важным представляется мнение психологов о том, что усвоение возможно не только в учебной, но и в других видах деятельности: в игре, в процессе решения практических задач и т.п.

Игра дает слушателям возможность применять приобретенные знания, вступать в разнообразные отношения в предполагаемых жизненных ситуациях, которые моделируются в процессе игры. В этом плане интересным представляется использование деловых (ролевых) игр в обучении иноязычной речевой деятельности, при этом деловые игры рассматрива-

ются нами как разновидность ролевых игр, в основе которых лежит предмет обсуждения вопросов профессиональной деятельности. Таким образом, познавательная творческая активность и профессиональная направленность слушателей не только используются, но и получают развитие в игре.

Обращение исследователей к игре объясняется тем, что в игровой ситуации благодаря условности естественно воспроизводятся основные факторы, определяющие коммуникацию (мотивы участников — партнеров по общению, их социальные роли). Речевое общение в процессе игровой деятельности имеет существенное значение для ее успешной реализации. Игра максимально приближает учебный процесс к реальным условиям речевой деятельности. Во время игрового взаимодействия слушатели пользуются иностранным языком как средством общения, распределяя роли, направляя ход игры.

Кроме того, игровая деятельность формирует положительную мотивацию и активизирует учебную деятельность слушателей в процессе овладения ими иноязычной речью. В процессе игры у слушателя формируется мотив успешного выполнения взятой на себя роли, а это означает необходимость и возможность воспроизвести деятельность, к которой эта роль имеет отношение. На основании систематизированных данных устного опроса, анкетирования, опытного обучения мы выделили следующие мотивообразующие факторы игровой деятельности слушателей Минской высшей школы МВД СССР на занятиях по иностранному языку: стремление к общению в процессе игровой деятельности; познавательный интерес; стремление достичь конечной цели, результата в игре; мотивы, связанные с реализацией потенциальной деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел; достижение престижных социальных ролей в игре (например, быть лидером в игре).

Для определения моделирующей способности разных типов игр, используемых в отечественном и зарубежном опыте преподавания иностранных языков, нами был проведен анализ дидактических игр; игр из системы профессиональной подготовки актера; игр, используемых в социально-социологическом тренинге; игр как способа реального (естественного) общения; игр состязательного (спортивного) характера.

Анализу были подвергнуты: 1) отобранные речевые и языковые средства; 2) мотивообразующие факторы в каждом типе игр и их сообразность с особенностями и возрастом обучаемых; 3) способность каждой конкретной игры моделировать ситуацию речевого общения; 4) коммуникативно-функциональная направленность игры; 5) способность каждой исследуемой игры обеспечить актуализацию подлежащих усвоению единиц языка и речи и интенсивную работу слушателей с конкретным языковым и речевым материалом; соотнесение игр с этапом овладения навыками и умениями иноязычного общения.

Взаимосоотнесение и проверка в обучении каждой исследуемой

игры по указанным параметрам позволили с учетом конкретной моделирующей способности отобрать для использования в обучении иностранному языку из общего массива (660 игр) игры следующих типов:

- игры – манипуляции предметами, где слушатели производят различные действия с предметами, комментируя их (например, осмотр места происшествия сотрудниками органов внутренних дел);
- игры-соревнования (групповые и индивидуальные), в которых главной движущей силой является состязательный интерес, азарт в игре;
- игры, связанные с физическими действиями обучаемых;
- игры с использованием средств изобразительной наглядности (рисунки, слайды, картины, фотографии, схемы и т.д.);
- сюжетно-ролевые и сценарные игры на основе реальных и воображаемых ситуаций, основной целью которых является управление взаимодействием партнеров в соответствии с закономерностями и особенностями их ролевого поведения, содержания игры и программой коммуникативной деятельности, определяемой сюжетом игры.

При этом нами используется предложенная Е.А. Маслыко² методическая структура обучения, включающая подготовительный, специализированный и завершающий этапы. На подготовительном этапе используются подготовительные языковые игровые упражнения, которые способствуют развитию навыков говорения и аудирования. Их основной задачей является игровая активизация обучаемыми фонетики, лексики, грамматики. Соответственно эти игровые упражнения мы можем подразделить на фонетические, лексические, грамматические. Такие упражнения способствуют накоплению активного словарного запаса для использования его в устной речи. Они направлены на развитие фонетически и грамматически правильной иноязычной речи слушателей, причем активный грамматический минимум включает овладение лишь теми явлениями, без которых невозможно устно-речевое общение на иностранном языке.

На втором, специализированном этапе используются речевые игровые упражнения, которые ориентированы на специальное целенаправленное формирование коммуникативных умений и навыков на деятельностной основе и находятся в постоянном взаимодействии с языковыми, а также предполагают переход от усвоения языковой формы и закрепления соответствующего навыка к выполнению речевых действий в условиях ситуации общения. Речевые игровые упражнения направлены на обучение речевому этикету и ролевому речевому взаимодействию. С целью отбора значимых для речевого общения типовых формул ролевого взаимодействия на начальном этапе обучения нами были выделены 11 типовых схем (структур) ролевого взаимодействия, а именно:

- запрос информации → сообщение информации → отказ сообщить информацию;
- уточнение информации → согласие уточнить информацию → отказ уточнить информацию;

- напоминание → благодарность → извинение;
- просьба, желание → согласие выполнить просьбу → отказ;
- намерение → поддержка намерения → отказ от поддержки намерения;
- запрещение → согласие → несогласие;
- предложение → принятие предложения → отказ от принятия предложения;
- запрос о разрешении → разрешение → отказ;
- совет → согласие последовать совету → отказ последовать совету;
- запрос о том, что нравится → сообщение о том, что нравится → сообщение о том, что не нравится;
- выражение мнения → согласие с мнением → противоречие.

Совершенствование навыков и умений иноязычной речевой деятельности на завершающем этапе реализуется в сюжетно-ролевой игре, имитирующей актуальную и потенциальную деятельность будущего сотрудника органов внутренних дел. В процессе сюжетно-ролевой игры слушатели поставлены в условия, когда им необходимо выразить определенные межличностные отношения, что не представляется возможным в условиях обычной учебной деятельности. В такой игре, создающей мотивы речевой деятельности, общие для всего коллектива слушателей, но обеспечивающей индивидуальность и самостоятельность речевых действий обучаемых, речевая активность слушателей значительно увеличивается. Использование сюжетов актуальной и потенциальной деятельности сотрудников органов внутренних дел способствует решению ряда психолого-педагогических проблем общего развития и профессиональной подготовки слушателей в процессе иноязычной речевой деятельности, так как последняя строится по законам естественной коммуникации и мотивирована потребностями реального общения слушателей (формирование культуры чувств, поведения, общения и т.д.). Действие в воображаемой ситуации дает слушателю возможность адекватно действовать в принятой им роли, глубже вникать и понимать характер своего героя, своей роли.

Особое внимание уделяется предъявлению ролей слушателям, при этом мы имеем в виду предъявление как ролей постоянных, действующих на протяжении всего учебного года, так и временных, продолжительность действия которых может варьироваться от одного до нескольких занятий. Роль, предлагаемая каждому слушателю, должна быть строго определенной как по содержанию, так и по своему характеру. Немаловажное значение имеет также то, что прослеживается определенное развитие роли на протяжении всего курса обучения, а также преобладание в развитии роли. При этом профессионально-трудовая сфера общения предполагает использование как ролей сотрудников органов внутренних дел (следователя, эксперта-криминалиста, сотрудника ОБХСС, участкового инспектора

и др.), так и ролей лиц, понесших материальный ущерб или обвиняемых в совершении преступления и т.п.

По сравнению с другими формами работы при обучении иностранным языкам сюжетно-ролевая игра имеет ряд преимуществ, к числу которых мы можем отнести следующие:

- стимулирование воображения в процессе игры активизирует иноязычную речь слушателей, создает благоприятные условия для приближения к реальному общению;

- в процессе сюжетно-ролевой игры формируется активное, творческое отношение к учебной деятельности на занятиях по иностранному языку в целом;

- ролевая игра создает также предпосылки для эмоционального насыщенного общения слушателей, поскольку в процессе ролевой игры на принципах сотрудничества происходит „сорадование” по поводу общего успеха в игре, „воспитание радостью” (В.А. Сухомлинский) или сопереживание по поводу общей неудачи;

- улучшаются взаимоотношения преподавателя и слушателей, осуществляемые на уровне равноправных партнеров по общению;

- в процессе сюжетно-ролевой игры все слушатели имеют возможность высказаться, выразить свое мнение и чувства, в связи с чем даже слабые слушатели проявляют активность;

- сюжетно-ролевая игра позволяет конкретно показать обучаемым функционирование иностранного языка в конкретных ситуациях актуальной и потенциальной профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Китайгородская Г.А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 1988. – № 6. – С. 5–9.

² Маслыко Е.А. Методика обучения иноязычному общению. – Мн., 1989. – 76 с.

Получено 23.01.90.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.	3
I. Общие вопросы обучения иностранным языкам в системе непрерывного обучения	
Бабинская П.К. Пути реализации проблемного подхода в обучении иноязычной речи	5
Маслыко Е.А. Методические основы обучения иноязычному общению в системе непрерывного образования	10
Волчкова Л.Н., Гедеев С.В., Сердюков П.И. Компьютерные программы для обучения коммуникативной деятельности Фрелих И. О систематическом развитии диалогической речи при обучении иностранному языку	26
	30
II. Дошкольное обучение иностранным языкам	
Пониматко А.П. Игра как способ моделирования иноязычного общения в обучении дошкольников.	34
III. Обучение иностранным языкам в общеобразовательной средней школе	
Володько С.М., Лопатько В.В., Нехай О.А. Непрерывный курс компьютерного самообучения иностранному языку	42
Гардайтс У. Оценочная функция контроля в обучении говорению на уроках иностранного языка в средней школе	48
Попов А.И. Использование автоматизированных упражнений в процессе формирования функционально-грамматического навыка	52
IV. Обучение в школах с углубленным изучением иностранных языков	
Вейзе А.А. Взаимосвязанное обучение чтению и устной монологической речи в школах с углубленным изучением иностранного языка	56
Чепик И.В. Факторы успешного обучения чтению иноязычных газетных текстов в старших классах средней школы.	62
V. Обучение иностранным языкам в языковом вузе	
Алексеева Т.Д. Функционирование механизмов памяти при овладении устным переводом.	67
Борисов Ю.Б. Антропоцентрический подход в обучении иностранному языку и пути его реализации в работе с художественной прозой	70
Будько А.Ф., Леонтьева Т.П. Приемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в языковом вузе.	75

Карпилович Т.П. Принципы построения компьютерных языковых тренажеров.	81
Маркунас А. О слагаемых системы обучения иностранному языку как специальности.	85
Николаева С.Ю. О профессиональном отборе студентов в пед-институты иностранных языков и на факультеты иностранных языков пед-институтов.	92
Попова Т.В. Критерии интерферированности иноязычного высказывания на начальном этапе овладения иностранным языком.	96
Рубинская Б.И. Деятельностный подход к отбору и организация языкового материала для коммуникативного минимума при обучении аспирантов и студентов, занимающихся научной деятельностью.	100

VI. Обучение иностранным языкам в неязыковых вузах

Говорова Н.И. Система самостоятельной работы над лексикой ...	105
Задорожная Е.В. Ситуация как основа организации профессионально-делового общения судоводителей.	109
Магазова Н.З. Мотивация овладения профессионально ориентированным чтением на иностранном языке.	112
Новоселова И.З., Шишкина И.А. Методические основы учебника и учебных материалов по иностранному языку для неязыковых специальностей вузов.	121
Савченко Г.П. Методика обучения профессионально ориентированному общению студентов-юристов.	128
Томилова В.М. Система заданий для обучения технике коммуникативного взаимодействия в процессе обучения провизоров устной иноязычной речи.	136
Часнок С.С. Использование игр в обучении иностранному языку слушателей в вузах МВД СССР.	140