

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

МОСКОВСКИЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА И ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ В. И. ЛЕНИНА

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Сборник трудов

Под редакцией Г. В. Роговой

907398

Москва
1978

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета Московского ордена Ленина и ордена Трудового Красного Знамени государственного педагогического института имени В. И. Ленина.

Включенные в сборник статьи являются результатом теоретических и экспериментальных исследований по методике обучения иностранным языкам в школе и в вузе.

Разрабатываемая в статье методика может оказать большую помощь в повышении эффективности обучения тому или иному аспекту языка, виду речевой деятельности, организации обучения и т.п., а следовательно, способствовать улучшению изучения иностранного языка учащимися.

Редакционная коллегия

проф. Г. В. Рогова / отв. редактор /,

проф. С. Э. Михайлова,

проф. Л. С. Андреевская-Левенстерн

СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

Не вызывает сомнений, что в настоящее время грамматика является средством обучения аудированию, говорению, чтению и письму.

Как практика преподавания, так и анализ школьных учебников и специальной методической литературы говорят о существовании различных подходов к обучению иноязычной грамматике. В каждом подходе авторы стремятся найти определенный путь к решению проблемы обучения грамматике иностранного языка. Выбор пути определяется в зависимости от того, что кладется в основу каждого подхода. Одни авторы подчеркивают, что в основном методика обучения грамматике определяется сущностью грамматического явления в том виде, как оно описано в лингвистике. Отсюда различные формы методической организации изучаемых явлений в зависимости от лингвистических концепций: это может быть слово со способами его формообразования и соединения в предложение, структура на морфологическом и синтаксическом уровнях языка или базисная модель с правилами преобразования, и, следовательно, различные формы организации действий с учебным материалом, в какой-то мере предопределенные теоретическими положениями исходных концепций. Такой подход можно условно назвать лингвистическим. Другие больше обращают внимание на психологические факторы. В этом случае обучение грамматике рассматривается главным образом либо с учетом коммуникативной функции языка, либо с позиций определенной психологической теории обучения. Следовательно, и подход можно условно назвать психологическим. Третьи строят обучение иноязычной грамматике исходя из психолингвистической теории становления механизма порождения речи. В связи с этим решаются вопросы, связанные с обучением грамматическому оформлению речевого высказывания. Такой подход условно назовем психолингвистическим.

Безусловно, существуют и другие подходы к обучению иноязычной грамматике, но мы ограничимся рассмотрением только вышеуказанных. Это объясняется тем, что данные подходы не

только дискутируются в методической литературе¹, но и нашли свою реализацию в учебниках и учебных пособиях, а также в самом педагогическом процессе. Предлагая тот или иной подход, авторы ставят перед собой необходимость использовать определенную систему приемов обучения иноязычной грамматике.

Целью данной статьи является рассмотрение существующих подходов в обучении иноязычной грамматике².

→ ① Лингвистический подход к обучению иноязычной грамматике возник на основе наиболее разработанных и в то же время принципиально различных теорий в лингвистике и отражается в ее направлениях - традиционном, структуральном и трансформационном. Соответственно намечались и три пути обучения иноязычной грамматике.

Из методической литературы³ известны истоки и содержание

1. См.: С.В.Матиков. К дискуссии о речевых и языковых навыках. ИЯЛ, 1976, вып. II, с. 12-18; Б.И.Пассов. О функциональной направленности организации речевого материала при обучении говорению. ИЯЛ, 1975, в. 7, с. 62-69; М.Н.Зятецнев. Понятие языковой компетенции в лингвистике и в методике преподавания иностранного языка. ИЯЛ, 1975, № 6, с. 55-60; В.А.Склизков. Грамматические описания и обучение грамматике неродного языка на продвинутом этапе языкового факультета. - В кн.: Совершенствование устной иноязычной речи на продвинутом этапе обучения в вузе и школе. Л., 1974, с. 18-54; Г.П.Пустынькова, Б.А.Скобеникова. Проблемы периодизации процесса усвоения грамматических структур. - В кн.: Проблемы обучения иностранному языку. Владимир, 1977, т. 8, с. 77-108; *Teaching English Today*, Boston, 1975; F. Stevens. Second Language Learning. - In: *Language as a human problem*. N.Y., 1974, p. 151-162; Theodore W. Hippie. *Teaching English in Secondary Schools*. N.Y., 1973; Helbig Gerhard. *Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachen Unterricht - "Deutsch als Fremdsprache"*, Leipzig, 1972, v. 9, n. 10-17; G.W. Ney. Transformational - Generative theories of Language and the Role of Conditioning. LL, 1971, v. 21, N 1, p. 63-70; Ph. C. Hauptman. A Structural Approach v.s. A Situational Approach to foreign Language Teaching. LL, 1971, v. 21, N2, p. 235-243 и др.

2. Главным образом, применительно к школьному обучению, поэтому примеры даются из школьных учебников и учебных пособий.

3. Подробнее см.: Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв., под ред. К.В. Чаханова, М., 1972; Г.В. Рогова. Об основных направлениях в методических системах в обучении иностранным языкам. ИЯЛ, 1975, № 6, с. 97-103.

1) традиционного подхода. Традиционный подход к обучению иноязычной грамматике существует и в настоящее время, но, естественно, он претерпел изменения. Теоретической основой данного подхода является перенесение некоторых традиционных концепций лингвистики в методику обучения грамматике. В лингвистической теории для изучения предложения, которое вычленялось из книжно-письменного источника, использовался морфологический и синтаксический анализ с целью разложения его на более мелкие части (синтаксические группы, члены предложения)¹, соответственно, и в методике выделяется прием грамматического анализа в качестве средства обучения иностранному языку и в частности чтению². Описание системы языка велось с учетом "диахронии", следовательно, основными методами исследования³ в лингвистической теории становятся сравнительно исторический и сопоставительный анализ, что обусловило использование приемов сопоставительного и сравнительного анализа в методике обучения иностранному языку и в частности грамматике⁴. Вполне закономерно, что применение приемов различного анализа ведет к широкому использованию родного языка при обучении иностранному. Язык и речь рассматриваются в теории как два различных фено-

1. Ю.С.Степанов. Основы общего языкознания. М., 1975, с.230-253.

2. См., например, Т.В.Векшина. Элементы грамматического анализа как средство обучения чтению в старших классах средней школы. - В кн.: Совершенствование устной иноязычной речи на продвинутом этапе обучения в вузе и школе. Л., 1974, с. 154-164; Р.Я.Якубова. Проблемы формирования рецептивных навыков при обучении английскому языку в таджикской аудитории. Канд.дисс. М., 1976 и др.

3. Б.Н.Головин. Введение в языкознание. М., 1977, с.259-281.

4. См., например: В.Н.Богородицкая. Ознакомление с новым грамматическим материалом при концентрированной организации. - В кн.: Теоретические экспериментальные исследования в области обучения речевой деятельности. М., 1977, вып. II 7, с. 101-113; П.Б.Гурвич. Проблема переводных упражнений. - В кн.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1976, т. 10 с. 60-63.

меня¹, отсюда идет аспектная организация языкового материала² при обучении иностранному языку, т.е. вначале отрабатывается форма изучаемого явления, а затем его речевая функция (выход в речь).

В качестве главной задачи при данном подходе выделяется "овладение способами изменять формы слов и сочетать слова в предложениях"³. Но чтобы овладеть такими способами, необходимо не только усвоить характерные особенности изучаемых явлений, но и научиться выполнять конкретные действия с учебным материалом, на основе полученных определенных знаний.

Ретроспективный взгляд на проблему усвоения знаний показывает, что традиционный подход претерпел значительные изменения. В недалеком прошлом процесс усвоения знаний сводился к формальному запоминанию теоретических сведений об изучаемом явлении, т.е. лингвистических правил, вне процесса речевой деятельности⁴.

В связи с постановкой практических целей в обучении иностранному языку грамматика понимается уже не как теория, а "как сама практика, как элемент процесса пользования языком"⁵. Вид авторов данного подхода считают, что процесс усвоения знаний включает не только правила, но и определенные грамматические действия с изучаемым материалом, причем "осознанное выполнение грамматических действий опирается на усвоение правил

1. Начало такому разграничению было положено Ф.д. Соссюром, который различал абстрактную систему языка (langue) и конкретный речевой акт (parole). Применительно к методике преподавания иностранных языков данное положение было развито Л.В. Щербой. Подробно см.: Ф.де Соссюр. Труды по языкознанию. Курс общей лингвистики. М., 1977; А.В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., 1974.

2. См.: Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и в вузе. М., 1971, а также канд. дисс. В.Н. Ратникова, И.Н. Трубициной, Б.А. Скобениковой и др.

3. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967, с.331.

4. Б.Ф. Корндорф. Методика преподавания иностранных языков. М., 1958, с.106-142; И.А. Грузинская. Методика преподавания английского языка. М., 1947, с.127-128.

5. В.С. Петлин. Основы методики обучения грамматике французского языка в средней школе. Автореф. докт. дисс. М., 1966, с.4.

грамматики, т.е. некоторых элементов теории"¹. Меняется в определенной степени сам характер правил, в обучении грамматике рекомендуются правила-инструкции (В.С.Цетлин), которые являются руководством к действию, т.е. на основе которых учащиеся должны выполнять правилосообразные действия. Поэтому обычно такие правила являются отправной точкой в обучении грамматике. Однако наряду с такими правилами в практике обучения сохранились и лингвистические правила. При знакомстве с лингвистическим правилом учащийся получает теоретические сведения об изучаемом явлении в описательном виде. Примером может служить правило формообразования и употребления "Past Perfect Tense". Например, "Признаком глагола в прошедшем совершенном времени является сочетание прошедшего времени вспомогательного глагола to have-had с 3-ей формой смыслового глагола, ...прошедшее совершенное время обозначает действие, которое совершалось до (ранее) другого прошедшего действия или до какого-либо момента в прошлом"². Несомненно, путь от лингвистического правила к навыку облегчает работу преподавателя. "Ему надо лишь передать хорошо упакованный кусок материала"³.

Однако в современной практике обучения иностранному языку существуют и другие правила: имплицативные и оперативные. Имплицативные⁴ или логические правила включают в себя сведения о логических отношениях (посылкой и выводом) по формуле "если..., то...". Например, такое правило используется при введении "Passive Voice" "если за глаголом to be следует Participle II, то, такое сочетание передается в английском языке страдательным залогом"⁵.

И, наконец, правило может быть оперативным, когда учащийся "получает инструкцию в форме совета или предложения, что делать

1. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967, с.63.

2. Г.М.Уайзер, А.Д.Климентенко. Учебник английского языка для 8-го класса. М., 1972, с.51.

3. Морис Клайн. Логика против педагогики. - В кн.: "Сборник научно-методических статей по математике". М., 1973, с.46.

4. См.: Словарь иностранных слов. М., 1964, с.248.

5. Г.М.Уайзер, С.К.Фоломкина, А.Д.Климентенко. Книга для учителя к учебнику IX класса средней школы. М., 1973, с.57.

в нужный момент"¹. Такие правила могут быть представлены также и в виде "оперативных схем" (Л.П. "Алигевская") и сообщаются небольшими дозами или "квантами"². Например, "Remember after, on, by, before, beside, instead of, without we use the Gerund"³.

В настоящее время является бесспорным, что, если исходить из необходимости управления процессом усвоения знаний, то в этом случае не обойтись без учебных правил⁴, так как знания в учебном процессе используются в форме правил. Из современной психологии известно, что знания не противопоставляются навыкам и умениям, а являются их составной частью, и поэтому не могут существовать вне какой-либо деятельности⁵. Следовательно, правило должно быть адекватным формируемому действию.

Известно, что для современного традиционного подхода характерным является аспектная организация учебного материала.

Обычно ознакомление с новым изучаемым явлением или аспектной организацией осуществляется с помощью таких приемов как, например, объяснение, сопоставительный или сравнительный анализ и частичный перевод. Ознакомление с изучаемым явлением начинается либо сразу с объяснения учителя, либо учащиеся анализируют предложения и с помощью учителя выводят правило⁶. В первом случае учащиеся знакомятся с лингвистическими правилами, во втором преимущественно используются имплицитивные правила. Странники данного подхода считают, что лингвистические правила являются для классификации и систематизации изучаемых явлений и могут служить основой для формирования

1. R.A. Cloze. Correctness, Rules and Explanation. BIT, 1963, v. 18, N 1, p. 55-67.

2. Е.И. Пассов. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977, с. 151-152.

3. Учебник английского языка для X класса. Г.М. Уайзера и др. М., 1976, с. 57.

4. См. подробнее об учебных правилах: Л.П. "Алигевская". Управление процессом формирования речевых грамматических навыков. Канд. дисс. Воронеж, 1975.

5. См.: Н.Ф. Талызина. Пути и способы управления познавательной деятельностью человека. - В кн.: "Педагогические проблемы управления познавательной деятельностью человека". М., 1975, с. 154-167.

6. См.: учебники английского языка для VIII-X классов и соответствующие книги для учителя Г.М. Уайзера и др.

понятий грамматики"¹.

Тренировка предполагает, что усвоив учебное правило учащийся может конструировать языковые единицы. С этой целью обычно используются такие приемы как, например, завершение и составление предложений по образцу или картинке².

Применение, как правило, осуществляется с помощью такого распространенного приема как ответы на вопросы в рамках изучаемой темы, а также построения связанных высказываний по теме. В этом случае используются упражнения типа "Speak about...; use the given facts"³.

Применение изучаемых явлений при чтении и аудировании авторы этого подхода видят в умении учащихся распознавать и понимать данные явления в текстах.

2) С появлением структурной лингвистики изменился и подход к обучению грамматике. Рассмотрим некоторые теоретические концепции структурной лингвистики⁴, которые нашли отражение в методике обучения грамматике. В лингвистической теории язык понимается как структура или, вернее, целое множество структур, в связи с этим в методике появляется структурная организация изучаемых явлений и теоретические понятия "структура", "базисная модель и ее трансформы" находят практическое применение в качестве форм методической организации учебного материала. С разделением диахронии и синхронии в теории внимание лингвистов переносится с изучения истории языковых элементов на изучение связей между ними в процессе функционирования языка, поэтому объектом описания становится разговорный язык, а следовательно, и в методике объектом обучения становится устная речь, в связи с чем учебники и учебные пособия строятся на соответст-

1. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967, с.64.

2. Учебник английского языка для IX кл. Г.М.Уайзер и др. М., 1973, с.22-24.

3. Учебник английского языка для IX кл. Г.М.Уайзер и др. М., 1973, с.31.

4. См.: Б.Н.Головин "Введение в языковедение". М., 1977, с.294-296; Ю.Д.Апресян "Идеи и методы современной лингвистики". М., 1966; Новое в лингвистике (I-4)/1960-1965 гг.; G.Nickel. General Linguistics and Applied Linguistics. In: Modern Linguistics and Language Teaching. Budapest, 1975; D.Girard. Linguistics and Foreign Language Teaching. L., 1972.

вующем материале¹.

В методике обучения иноязычной грамматике структурная лингвистика представлена структуральным и трансформационным подходами.

Под грамматикой в структуральном подходе понимаются "средства, которые сигнализируют о структурных значениях"². Следовательно, чтобы овладеть грамматикой, нужно овладеть структурными сигналами данного языка. Типично для данного подхода является методическая организация учебного материала по Т.М. Кенону³. В советской методике обучения иностранным языкам этот подход в чистом виде не используется (ввиду того, что в основу положена бихевиористская теория обучения).

Предметом изучения трансформационной грамматики в лингвистической теории становится "эксплицитное описание множества грамматически правильных предложений языка, позволяющее точно определить, какие предложения допустимы в языке"⁴. Такое эксплицитное описание обеспечивается с помощью конечного инвентаря специальных правил. Если традиционная и структуральная грамматика обеспечивают правила для разграничения частей речи и классов слов, то трансформационная грамматика создает правила для образования предложений.

В понимании зарубежных лингвистов⁵ трансформационная грамматика объясняет структурные отношения, которыми интуитивно владеет носитель языка. Однако с позиций диалектико-материалистического подхода к языку "идея врожденного знания" ошибочна, так как известно, что "в противоположность идеализму материализм признает основой познания практику"⁶. Следовательно, структурные отношения в языке возникают не интуитивно, а явля-

-
1. См., например: R. Lado and Ch. Fries. English Sentence Patterns, 1968; English Pattern Practices. Michigan University, 1968.
 2. Ch. Fries. Structures of English. L., 1964, p. 53.
 3. См.: Т. М. Кенон. The teaching of English as a Foreign Language (Structural Approach). Varoda, 1963.
 4. Большая Советская энциклопедия. М., 1977, т. 26, с. 492.
 5. См.: работы Н. Хомского; Г. Никель. Какая грамматика нужна для обучения иностранным языкам? - В кн.: Методика обучения иностранным языкам за рубежом. М., 1976, ч. П, с. 53-77.
 6. Н. М. Курманбаев. Заметки о картезианских основаниях генеративной лингвистики. - "Вопросы языкознания", 1975, № 4, с. 22.

ются "отражением основных реальных отношений, существующих в действительности и проявляющихся во всей, в том числе и в неречевой, деятельности человека"¹. В советской методике обучения иностранному языку некоторые положения трансформационной грамматики, безусловно, переосмысленные с позиций марксистско-ленинской философии (в частности, положение о комбинировании языкового материала с помощью правил преобразования), нашли отражение в обучении по синтаксическим моделям.

Чтобы овладеть грамматикой при данном подходе², необходимо овладеть ограниченным набором базисных моделей и возможными способами их преобразования. Поскольку предложение является предметом рассмотрения синтаксиса, то и модель называется базисной синтаксической. Ознакомление с изучаемым явлением происходит путем показа данной модели и объяснения правил ее преобразования.

Тренировка обеспечивается использованием различных приемов, таких как добавление, вставка, конверсия, завершение, объединение и расширение. Таким образом создается возможность построения многообразных структурных вариантов простого предложения. Чтобы научиться строить сложные предложения, учащийся использует приемы соединения, т.к. сложное предложение строится из простых.

Применение в трансформационном подходе осуществляется, например, с помощью приемов: ответы на вопросы по картинке, по плану, а затем построение собственных высказываний без плана³. При обучении чтению трансформационные упражнения помогают снять синтаксические трудности текста, тем самым обеспечивается его понимание.

2 Все больше методистов склоняются к мысли о том, что использование той или иной лингвистической теории в целях обуче-

1. А.Р. Лурия. Научные горизонты и философские тупики в современной лингвистике. - "Вопросы философии", 1975, № 4, с. 148.

2. См.: М.Н. Вятютнев. Базисные синтаксические модели в обучении иностранным языкам. Канд. дисс. М., 1964; В.А. Слободчиков. Система порождающих моделей как основа организации структурного языкового материала при обучении иноязычной речи (на материале французского языка). Саратов, 1968 и др.

3. См.: М.Н. Вятютнев, Г.Р. Рогова. Методические указания к альбому для развития устной речи по моделям на уроках английского языка в VI-VIII кл. М., 1965.

ния грамматике еще недостаточно для формирования иноязычной речевой деятельности учащихся. Выход в свет постановления Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. "Об улучшении изучения иностранных языков" побудил к поиску новых путей в методике обучения иностранным языкам, а, следовательно, и в обучении иноязычной грамматике. Это нашло отражение в психологическом подходе к обучению иноязычной грамматике. Само название говорит о преобладающей роли психологических, а не лингвистических факторов. Данный подход в обучении грамматике наиболее четко представлен двумя вариантами: структурно-функциональным и подходом на основе теории обучения Г.Я. Гальперина.

4. В отличие от структурального и трансформационного подходов в обучении иноязычной грамматике в центре внимания авторов структурно-функционального подхода находится не форма, а коммуникативная функция изучаемого явления, которая определяет структурную организацию данного явления. В качестве формы методической организации лингвистического материала при таком подходе выделяется речевой образец (И.Л. Бим, Е.В. Журавлева, И.Ф. Комков, С.Б. Аблам и др.).¹

Признавая ведущим критерием выделения речевого образца коммуникативный, тем не менее многие методисты вкладывают в понятие "речевой образец" различное содержание.

Так, И.Л. Бим под речевым образцом понимает "типовую фразу, которая является исходной и вместе с тем минимальной законченной единицей коммуникации, в которой выступают в органическом единстве все аспекты языка (фонетика, лексика, грамматика)".²

В понимании Н.И. Гез "речевой образец - это комплексное высказывание, относящееся к минимальной ситуации. Являясь единицей речи, образец соответствует грамматической модели на синтаксическом уровне".³

1. В школьном курсе преподавания иностранных языков обучение по речевым образцам представлено в учебниках немецкого языка для 5-8 классов. И.Л. Бим и др.; для 9-10 классов. Н.И. Гез и др.; французского языка для 5-10 классов и английского языка для 8-10 классов. А.П. Старков и Р.Р. Лисон.

2. И.Л. Бим. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. М., 1971, с. 117.

3. Н.И. Гез. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для IX класса средней школы. М., 1972, с. 21.

А.С.Шкляева и Т.А.Угрюмова¹ понимают под речевым образцом:

1) предложения, допускающие широкие замены и расширения компонентов; 2) отдельные части предложения, допускающие ограниченную замену компонентов; 3) предложения, представляющие собой клише, штампы, не способные к замене или расширению компонентов "внутри себя". При разном определении самого понятия "речевой образец" авторами, однако, едины в том, что, во-первых, речевой образец восходит к модели предложения, это дает возможность показать форму, значение и употребление изучаемого явления и строить новые фразы по аналогии; во-вторых, речевой образец носит комплексный характер, т.к. все аспекты языка выступают в речевом образце во взаимосвязи, что позволяет "усвоить лексику, грамматику и фонетику в их функционировании, в конкретном акте общения" (И.Л.Бим).

Ознакомление с речевым образцом при данном подходе ведется индуктивно или дедуктивно, в зависимости от формы речи. Если это устное введение, то образец воспринимается со слуха².

При индуктивном пути введения речевого образца вслед за восприятием со слуха учащиеся проговаривают его за диктором или учителем³. В случае дедуктивного пути⁴, ознакомление начинается с сообщения правила или инструкции.

Безусловно, одного ознакомления с речевым образцом еще недостаточно, чтобы усвоить учебный материал, организованный таким образом. Тренировка должна обеспечить осознание выделен-

1. А.С.Шкляева, Т.А.Угрюмова. Книга для учителя к учебнику французского языка. М., 1968, с.8.

2. И.Л.Бим, К.Б.Есипович, Ю.А.Шефер. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для VIII кл. М., 1971, с.39; А.С.Кулигина, Е.Б.Розейнблит. Книга для учителя к учебнику французского языка для IX кл. средней школы. М., 1972, с.6.

3. И.Л.Бим, К.Б.Есипович, Ю.А.Шефер. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для VIII кл. М., 1971, с.39; А.С.Кулигина, Е.Б.Розейнблит. Книга для учителя к учебнику французского языка для IX кл. средней школы. М., 1972, с.6.

4. См.: Н.И.Гез. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для IX класса. М., 1972, с.22; А.П.Старков, Р.Р.Ликсон. Книга для учителя к учебнику английского языка для IX класса средней школы. М., 1974, с.61.

них ориентиров в речевом образце и умение образовывать новые фразы по аналогии, а также комбинировать ранее изученные речевые образцы. Только в этом случае, по мнению авторов, возможен постепенный переход от подготовленной речи к неподготовленной. Тренировка при структурно-функциональном подходе осуществляется такими приемами как вопросы и ответы, завершение предложений, различные подстановки, а также с помощью преобразований таких как, например, из одной временной формы в другую, или соединение двух предложений в одно, составление фраз и диалогов по аналогии.

Применение при данном подходе заключается в умении учащихся включать усваиваемые речевые образцы в речь в сочетании с другими, ранее изученными, в зависимости от цели коммуникации. Основными приемами в этом случае являются, кроме таких, как описание и беседа по картинке, составление собственных диалогов, построение высказывания по теме в форме рассказа, описания, сообщения, отзыва на прочитанную книгу или на просмотренный фильм.

Как отмечалось выше, психологический подход к обучению иноязычной грамматике может рассматриваться и с позиций определенной психологической теории обучения. В советской психологии наиболее известны такие теории обучения, как теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.А. Гальперин), и ассоциативно-рефлекторная (Л.Н. Боголюбовский, И.А. Менчинская, Ю.Н. Самарин).

Так, в обучении иноязычной грамматике существует подход?

1. См.: выделенные учебники по иностранным языкам и соответствующие книги для учителя для 8-10 классов средней школы.
2. См.: И.М. Гохлернер. Поэтапное формирование грамматических механизмов речи на иностранном (немецком) языке. Канд. дисс. Х-К., 1968; Г.Г. Городилова. Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку. Автореф. канд. дисс. М., 1968; Э.А. Вертоградская. Психологическая характеристика грамматики иностранного языка как учебного предмета. Автореф. канд. дисс. М., 1969; Е.И. Волкова. Методика обучения употреблению английского артикли с использованием элементов программирования. Канд. дисс. Воронеж, 1968; В.А. Белоусова. Методика обучения структурному оформлению речи студентов I курса языкового вуза на начальном этапе. Воронеж, 1972.

теоретической основой которого является теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина, или так называемая теория "упражнения усвоением" (Т.В.Рябова). Основным принципом теории П.Я.Гальперина является "переход от полностью развернутого действия, что характерно для действий с самими предметами, к наиболее обобщенно, сокращенной и автоматизированной речевой форме умственного действия, достигаемой в конечном итоге овладения действием"¹. В свете данной теории навыки и умения трактуются как действия и операции.

Если исходить из того, что обучение иноязычной речи представляет собой "превращение речевой деятельности в речевое действие и затем в речевую операцию", то данное превращение является "процессом перехода от осознанной деятельности к деятельности, полностью автоматизированной". В этой связи иноязычный речевой навык понимается как "способность учащегося осуществлять ту или иную речевую операцию наилучшим образом или по оптимальным параметрам"².

Таким образом, чтобы сформировать действия с изучаемым материалом, необходимо овладеть способами их выполнения или операциями.

Всякое действие, по П.Я.Гальперину³, включает две части: ориентировочную и исполнительную. Формирование ориентировочной части целиком зависит от характера ориентировочной основы действия. Ориентировочная основа действия - "это та система ⁴ условий, на которую опирается человек при выполнении действия". В каждом действии выделяются ориентиры, с помощью которых она правильно выполняется. Данные ориентиры составляют систему ориентиров.

В качестве системы ориентиров выделяются обычно следующие: модель объекта и модель действия (или она еще называется

1. А.А.Смирнов. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975, с.241.

2. См.: А.А.Леонтьев. Управление усвоением иностранного языка. ИЛШ, 1975, № 2.

3. П.Я.Гальперин. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий. Доклады АПН РСФСР, 1958.

4. Н.Ф.Талызина. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975, с.55.

алгоритмом операций по распознаванию или воспроизведению объекта или по анализу задачи и ее решению).

Согласно данной теории обучение происходит строго последовательно, поэтапно; в итоге выделяем 5 этапов формирования умственных действий и понятий. Примерительно к обучению иноязычной грамматике формирование осуществляется следующим образом^X.

Первый этап обучения — составление схемы ориентировочной основы действия. Учащиеся знакомятся как со структурой изучаемого явления и условиями его функционирования в устной или в письменной речи (в зависимости от задачи обучения), так и с составом операций по распознаванию и воспроизведению данного явления. Путь составления схемы ориентировочной основы действия зависит от выбора ориентировки. Выделяют три типа ориентировки: 1) по образцу, без каких-либо указаний на способ выполнения этого действия; 2) по образцу, с указаниями способа его выполнения; 3) путем анализа внутренней структуры предмета или деятельности с выделением обобщенных ориентиров. По мнению авторов данной теории обучения 3-й тип ориентировки является самым эффективным.

Построение схемы ориентировочной основы действия обычно начинается с того, что учащиеся получают определенную информацию, содержащую объяснение структуры изучаемого явления и условий его функционирования в речи. Обычно при объяснении учитель использует схему, таблицу или модель изучаемого явления.

1. Т.В.Рябова. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев. — В кн.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977, с.14.

2. П.Я.Гальперин. Развитие исследований по формированию умственных действий. — В кн.: Психологическая наука в СССР. М., 1959, т.1, с.441-468.

х. В качестве примера используется методика обучения иноязычной грамматике Е.И.Волковой. См. указанную работу.

3. См., например, П.Я.Гальперин, Г.М.Детнев, Л.В.Шибалева. Формирование перцептивных образов и действий. — В кн.: Психологические исследования. М., 1976, с.56-62. Обучение иноязычной грамматике по второму и частично по третьему типу ориентировки представлено в исследовании Е.И.Волковой, вопросы экспериментального обучения по третьему типу рассматриваются в статье: М.М.Гохлернер, Г.В.Эйгер. Типы учения и программированное обучение иностранному языку. — В кн.: Программированные учебные пособия по иностранным языкам. Л., 1975, с.10-20.

Так, например, модель атрибутивного словосочетания в немецком языке может быть представлена таким образом¹:

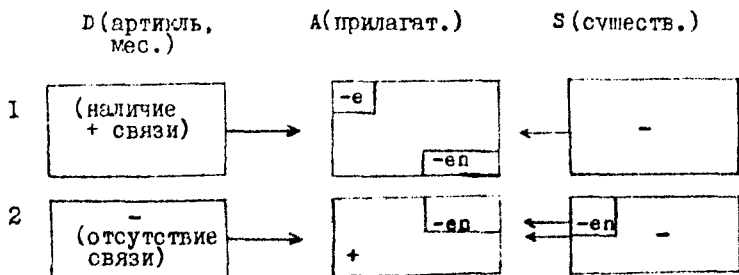
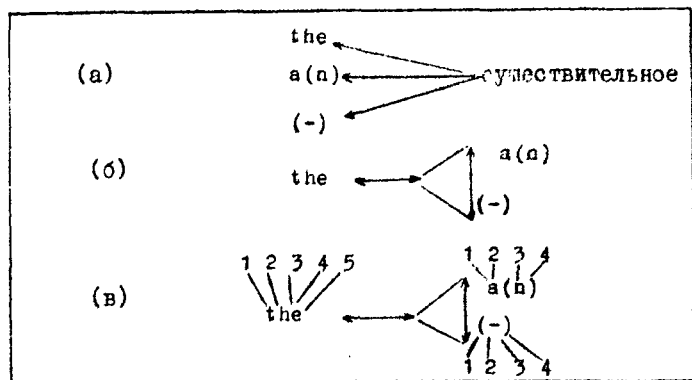


Схема логической структуры системы английского артикля и условий его функционирования в речи выглядит следующим образом²:



Все необходимые признаки данного явления заносятся учащимися на ориентировочную карточку, которая помогает им распознать данные явления в ходе выполнения упражнений. Ознакомление с системой ориентиров в изучаемом явлении может начинаться либо с объяснения учителя, либо с показа образцов с пояснениями учителя. В первом случае учащиеся получают ориентировоч-

1. М.М.Гохлернер, Г.В.Фигер. Типы учения и программированное обучение иностранному языку. - в кн.: Программированные учебные пособия по иностранному языкам. Л., 1975, с.10-20.

2. Е.И.Волкова. К вопросу об организации ориентировки учащихся при обучении иностранному языку. ИЯШ, 1974, № 2, с.55.

ную карточку с общим планом действия в готовом виде. Во втором - учитель подводит учащихся к самостоятельному построению ориентировочной основы действия. Выбор пути построения ориентировочной основы действия зависит от типа ориентировки.

На данном этапе учащиеся знакомятся с "правилами" выполнения действий, поэтому от учителя требуется, во-первых, выделение полной и обобщенной системы ориентиров; во-вторых, расчленение действия на операции; в-третьих, показ системы ориентиров в доступной и наглядной форме.

2) На втором этапе, после составления схемы ориентировочной основы действия, учащиеся приступают к выполнению упражнений на применение выделенных ориентиров с опорой на (ориентировочную) карточку. Например, выполняются операции такого типа как проверка; опрелечи; вырешит; иметсЯ ли... то или если... то и др. В этом случае учащиеся пользуются индуктивными правилами.

На третьем этапе учащиеся выполняют практически такого же характера упражнения, однако, проговаривая ориентир по памяти без ориентировочной карточки или схемы (без внешних опор).

На четвертом и пятом этапах обучения учащиеся выполняют упражнения в основном речевого характера, пользуясь усвоенными ориентирами. Чтобы убедиться в том, что действие выполняется осознанно, на 4-ом этапе учитель может попросить ученика назвать ориентир, на основе которого выполняется то или иное действие, либо дать задание со специальным грамматическим стимулом, например, такого характера: "Расскажите, опишите... используя изучаемое явление". И, наконец, выполняются упражнения творческого характера без указанных ориентиров.

Поскольку при обучении иностранному языку формируются речевые действия продуктивного и перцептивного характера, то, соответственно, учебные действия должны быть адекватны формируемому. При данном подходе, по мнению авторов, обеспечивается строгое управление деятельностью и мыслительной активностью учащихся. Выполнение упражнений на основе ориентиров приводит к осознанному усвоению учебного материала, а следовательно, обеспечивается возможность им пользоваться в меняющихся условиях.

Как лингвистический, так и психологический подходы отражают, в большей степени, лишь одну из присущих именно им, сторон обучения иноязычной грамматике (лингвистическую или психологическую).

² Понимание психолингвистики как науки "о закономерностях порождения и восприятия речевых высказываний"¹ обусловило возможность рассмотрения обучения иноязычной грамматике в строгом единстве лингвистического и психологического плана. В центре внимания авторов² психолингвистического подхода находятся вопросы, связанные с грамматическим оформлением речевого высказывания. Исходным теоретическим моментом данного подхода послужила модель порождения речевого высказывания³, описанная в психолингвистике Т.В.Рябовой⁴ и А.А.Леонтьевым. Данная модель представляет собой единство сочетания лингвистических концепций порождающих грамматик с их понятиями глубинной и поверхностной структур, а также психологических концепций, имеющих непосредственное отношение к речевому акту и механизму его порождения.

Несмотря на то, что авторы модели порождения речевого высказывания выделяют различное количество этапов в развертывании высказывания, однако, они едины в том, что основным звеном, обеспечивающим развертывание во внешней речи, является звено грамматического структурирования, которое находится в органической связи со звеном лексического отбора. В модели Т.В.Рябовой⁴ операции грамматического структурирования и лексического отбора составляют этап лексико-грамматического развертывания, у А.А.Леонтьева - этап грамматической реализации высказывания и выбор слов.

Данные психолингвистические предпосылки прослеживаются в обучении иноязычной грамматике. Так, В.С.Бабкина⁵ строит мето-

1. Большая советская энциклопедия. М., 1975, т.21, с.553.

2. См.: Канд. дисс. В.С.Бабкиной, Т.И.Раздиной, Б.П.Голдунова, Н.Н.Ивановой, Ю.А.Склизкова и др.

3. А.А.Леонтьев. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969, с.265.

4. Т.В.Рябова. Указ. работа, с.36.

5. В.С.Бабкина. Методика обучения структурному оформлению предложений в У классе (на материале английского языка). Автореф. канд. дисс., М., 1971, с.7.

дику обучения структурному оформлению предложений в 5 классе с учетом того, что "при грамматическом структурировании" порождение речевых высказываний сопровождается выполнением действия отбора и комбинирования языковых средств. Следовательно, "...учащиеся должны овладеть этими действиями, чтобы научиться самостоятельно строить разнообразные предложения в условиях речевой ситуации". Предлагаемая данному автором методика включает не только обучение высказыванию на уровне грамматического структурирования (путем овладения действиями отбора и комбинирования языковых средств), но и обучение высказыванию "моторного плана" (путем выработки ассоциативных связей)¹, в связи с особенностями работы на младшем этапе обучения.

Мы ограничимся рассмотрением методики обучения грамматике при порождении речевого высказывания только на уровне грамматического структурирования¹. Чтобы овладеть умением самостоятельно и правильно оформлять различные структурные типы предложений, учащиеся должны осуществить ряд учебных действий.

Ознакомление начинается с показа учителем образца словосочетания и правила - инструкции. Затем учащиеся тренируются в составлении словосочетаний по образцу. Таким образом, составляется синтаксическая схема пар слов.

Далее учащиеся знакомятся с образцом предложения определенного структурного типа и правилом - напоминанием.

Тренировка предполагает: лексические замены в типовых предложениях, т.е. употребление различных словосочетаний; завершение предложений, таким образом учащиеся выполняют действия по составлению синтаксической схемы предложения; составление предложений по образцу; всевозможные замены с выбором грамматических форм - в этом случае выбираются грамматические формы в различных точках синтаксической схемы предложения; составление новых предложений на основе данных в условиях речевой ситуации. Так осуществляется перекомбинирование синтаксической схемы. При организации тренировки учитель использует схемы, таблицы, картинки.

1. Подробнее см.: В.С.Бабкина. Методика обучения структурному оформлению предложений в У классе (на материале английского языка). Канд.дисс. М., 1971.

Применение заключается в умении учащихся правильно оформлять речевые высказывания в условиях речевой ситуации.

Существует и другой вариант психолингвистического подхода, в фокусе которого, в первую очередь, находятся логические этапы построения речевого высказывания, в частности мотив и речевая интенция. Выбор грамматической структуры в этом случае определяется в "диапазоне функционального гнезда структур" (Е.И.Пассов). При таком обучении грамматике исходят из речевой функции говорящего, которая характеризуется поставленной целью и мотивом. Исходным моментом обучения становится ситуация, которая показывает функцию изучаемого явления.

Условно такой подход назовем ситуативно-функциональным¹.

Ознакомление при таком подходе осуществляется путем показа функционирования изучаемого явления в речи, вернее в учебной речевой ситуации. При этом применяются различные средства наглядности. Для управления процессом усвоения используются оперативные правила, они могут быть также и в виде схем, целью которых является в нужный момент и в небольшом объеме (подаются "квантами") управление процессом усвоения грамматической структуры. Такие правила могут быть использованы как при ознакомлении с новым изучаемым явлением, так и во время тренировки.

Как известно, последовательная повторяемость одной и той же грамматической формы в разных фразах и ситуациях обеспечивает ее автоматизацию. Чтобы осуществить такую последовательную тренировку изучаемого явления авторн² используют прием имитации, подстановки, трансформации, парафразы, которые реализуются в упражнениях.

1. См.: Е.И.Пассов. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977, с.146-155; Б.А.Ермолаев. О мотивации речевой деятельности и факторов, обуславливающих возникновение речевой интенции. - В кн.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1976, т.ХП, с.88-102; Н.Г.Ачкасова, З.И.Цирлина. Организация материала для совершенствования грамматической стороны устной немецкой речи в старших классах. - В кн.: Обучение иностранной речи в школе и вузе. Л., 1977, с.26-34; и др.

2. Подробнее см.: Беседы об уроке иностранного языка. Л., 1975, с.45-70; Е.И.Пассов. Коммуникативные упражнения. М.-Л., 1967.

Применение изучаемых явлений осуществляется в умении правильно оформить собственное высказывание как в диалогической, так и монологической форме. Это может быть беседа по прослушанному и прочитанному тексту, либо рассказ, описание предмета, картинки.

Характеристика лингвистического, психологического и психолингвистического подходов к обучению иноязычной грамматики в самых общих чертах позволяет сделать вывод о том, что общим для всех подходов является осуществление принципа практической направленности в обучении грамматике, хотя он реализуется по-разному в существующих подходах.

По-видимому, чтобы выявить оптимальный подход в обучении иноязычной грамматике необходима экспериментальная проверка, которая, исходя из конкретных условий обучения, позволит определить наиболее эффективный из них для работы над грамматикой в условиях средней школы.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ГРОМКОГО ЧТЕНИЯ И ЧТЕНИЯ ПРО СЕБЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В последнее время методика обучения иностранным языком уделяет большое внимание развитию умения быстрого чтения про себя (*speedy reading*) как одной из желаемой целей обучения чтению на иностранном языке.

В связи с этим возникает вопрос о соотношении громкого чтения и чтения про себя и о той роли, какую играет чтение вслух в обучении иностранному языку. Тем более, что существует мнение¹, согласно которому увлечение чтением вслух на начальном этапе является одной из причин того, что учащиеся так и не овладевают навыками зрелого чтения про себя; высказываются предположения о необходимости подавлять громкое чтение с самого начала развития этого навыка и увеличивать зрительный аспект восприятия (*eye-appeal*) при чтении. Развитие этого направления в разработке проблем чтения дано в методике тахистоскопирования (обучение быстрому чтению про себя путем ускорения предъявления зрительных образов), которая оставляет без внимания формирование чтения как вида речевой деятельности со всеми присущими ему характеристиками — интонационной стороной и всеми параметрами звучащей речи. Основным аргумент, который выдвигают представители этого направления, состоит в том, что озвучивание читаемого происходит медленно, так как развернутая артикуляция препятствует переходу к быстрому чтению про себя.

1. T.G. Buswell *Non-Oral Beading: A Study of its Use in the Chicago Public School*. Suppl. Educ. Monogr., N 60, 1945; P. Smith. *Phonology and Orthography: Reading and Writing*. "Elementary English", 1972, vol. 49, N 7; J.C. Rudd. *A New Approach to Reading Efficiency*. ELT, 1969, vol. 23, N 3; H.W. Seliger. *Improving Reading Speed and Comprehension in English as a Second Language*. ELT, 1972, vol. 27, N 1; T.G. Bever and T.G. Bower. *How to Read Without Listening*. In: *Readings in Applied Transformational Grammar*. N.Y., 1970; R. Strang. *Diagnostic Teaching of Reading*. N.Y., 1969.

Но, как известно, речедвигательные процессы нельзя считать совершенно исключенными и при чтении про себя. Количество их особенно возрастает при чтении трудных текстов. Это свидетельствует об их объективном характере.

Психологи¹ акцентируют взаимозависимость и взаимобусловленность процессов восприятия текста и его произнесения, с одной стороны, и процесса понимания - с другой, и подчеркивают, что ускоренное восприятие и произнесения облегчает понимание. Более того, как отмечает А.Н.Соколов², непрочность и тем более отсутствие речевых кинестезий (например, при чтении про себя) может воспрепятствовать функционированию мыслительной деятельности. Следовательно, быстрое чтение про себя всегда предполагает минимальное участие артикуляционных движений, но достигнуть этого можно только путем максимально развернутого закрепления их в звучащей речи³, т.е. путем овладения чтением вслух на начальной ступени.

Еще А.А.Потебня⁴ отмечал, что дети не могут читать про себя потому, что им нужно слышать результат своей умственной работы, так как непосредственно истинным и действительным им кажется только осязаемое чувствами, и слово имеет для них всю прелесть дела.

Роль речедвижений при чтении подтверждена современными психолингвистическими исследованиями, установившими, что начинающий чтец испытывает потребность получить дополнительную акустическую опору для понимания прочитанного, и отчетливое произношение, правильный ритм способствуют и облегчают понимание⁵.

Но и потом у чтеца, достигнутого совершенства в чтении про себя, остаются рудиментарные звуковые образы, т.е. мысленное аудирование читаемого, поддерживающее понимание (Фр.Каймп). Исключительно важную роль играет возникающее при этом явление

1. Т.Г.Егоров. Психология овладения навыком чтения. М., 1953, с.4.

2. А.Н.Соколов. Внутренняя речь и мышление. М., 1968, с.47, 126.

3. Там же, с.231.

4. А.А.Потебня. Мысль и язык. Харьков, 1918, с.118.

5. А.Илиева. Психолингвистические основы чтения и создание системы упражнений для развития умений и навыков чтения. - В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом, вып. П. М., 1976, с.245.

внутренней интонации, способствующее пониманию того, что выделено в сообщении и что ослаблено, редуцировано¹. В вопросе о роли громкого чтения в обучении языку необходимо учитывать также предположение о том, что процесс понимания воспринимаемого есть процесс выработки субъективного предметно-схемного кода во внутренней речи, который возникает и формируется на основе внешнего объективного кода². Исследования Н.И. Жинкина показали, что у учащихся младших классов при обучении родному языку (и у учащихся 5-6 классов при обучении иностранному) еще не выработан в полной мере этот субъективный код перехода от полных слов к простым сигналам, вследствие чего понимание смысла текста и перекодирование его на другие (свои) полные слова затруднено. Овладение всеми сторонами внешнего объективного кода (например, развернутой формой звучащей речи в громком чтении со всеми присущими ему характеристиками) облегчит процесс выработки этого субъективного предметно-схемного кода во внутренней речи. Обоснованием этого положения являются также экспериментальные данные Н.И. Жинкина, подтверждающие мысль И.П. Павлова о речедвижениях как основе мыслительной деятельности и приводящие к выводу о том, что значение слова может реализоваться в буквенном коде только после того, как слово усвоено мозгом в речедвигательном коде³.

Анализ фонограмм с записью чтения вслух текстов на иностранном языке показывает, что у учащихся старших классов умение громкого чтения фактически не сформировано (учащиеся читают монотонно, невыразительно, мелодически плоско, осуществляют неверное членение на синтагмы). Это коррелирует и с их умением читать про себя. Обучение быстрому чтению таких учащихся, как правило, не дает положительных результатов, так как имеющийся у них уровень сформированности громкого чтения не может служить основой для перехода к чтению про себя. Преждевременное подавление проговаривания в процессе обучения чтению про себя на основе недостаточно полно сформированного умения громкого чтения

1. Н.И. Жинкин. Механизмы речи. М., 1959, с.131.

2. Там же, с.364-365.

3. Н.И. Жинкин. О кодовых переходах во внутренней речи. "Вопросы языкознания", 1964, № 6, с.32.

не есть средство выработки умения быстрого чтения, так как здесь есть опасность автоматизации полуготового навыка, что будет причиной многочисленных ошибок в чтении про себя. Психологи, занимавшиеся проблемами быстрого чтения, отмечают, что формирование быстрого чтения на основе полностью сложившегося умения громкого чтения протекает более успешно, чем в случае, когда у обучающихся быстрому чтению не развито умение чтения вслух¹. Недооценка взаимосвязи процессов быстрого чтения про себя и чтения вслух приводит к тому, что обучение умению "вчитывать"² содержание на основе правильно интонации, штилистично присутствующей в письменном тексте, происходит медленно, с трудом, и не всегда успешно. Необходимо отметить тот факт, что не всякое чтение вслух является основой для перехода к чтению про себя. Чтение вслух письменного текста должно характеризоваться такими особенностями, как темп, правильная постановка фразового ударения, мелодическое оформление в соответствии с нормой интонации, синтагматическое чтение в зависимости от семантики и синтаксиса текста. Такое чтение можно назвать нормативно-выразительным или просто выразительным, и овладение такой полностью развернутой формой громкого выразительного чтения необходимо на любой стадии обучения и абсолютно необходимо для начальной ступени обучения иностранному языку, когда происходит овладение связями между звуковой и графической формой языка.

Громкое выразительное чтение, когда ритм и мелодика полностью соответствуют семантико-синтаксическим связям текста, является ориентировочной основой, необходимым условием для перехода к обучению быстрому чтению про себя, так как управление формированием чтения как вида речевой деятельности требует вынесения и отработки во внешнем плане интериоризованных действий, поскольку "именно во внешней деятельности происходит

1. И.З.Постоловский, Е.Г.Семенов. Проблемы ускоренного чтения в США. "Вопросы психологии", 1971, № 6.

2. А.А.Зубченко. О соотношении громкого чтения и чтения про себя у младших школьников. - В кн.: Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. М., 1972, № 2, с.62.

размещение круга внутренних психических процессов - навстречу... объективному миру"¹. Возможность осуществления контроля и управления громким выразительным чтением как внешним планом процесса чтения и дает возможность рассматривать чтение вслух в качестве ориентировочной основы формирования чтения как вида речевой деятельности, условия развития чтения любого вида и типа.

Умение громкого выразительного чтения следует рассматривать как гуманитарное умение по своей сути, так как оно характеризуется развернутостью всех сторон (мелодика, паузирования, синтаксическое членение), обращенностью к эмоциональному миру читающего / слушающего, в то время как быстрое чтение про себя есть умение более техническое и профессиональное, имеющее основополагающее значение для получения образования, но которое должно основываться на широком гуманитарном умении выразительного чтения, предшествующем в становлении чтения как вида речевой деятельности быстрое чтение про себя.

В решении вопроса о взаимосвязи чтения вслух и чтения про себя необходимо остановиться также на соотношении понимания смысла и значения читаемого.

Понимание слов и грамматических связей между ними есть начало понимания, понимание значений. Особенностью процесса зрелого чтения является активность высшей нервной деятельности по переработке внешних значений слов в смысл, который преобладает во внутренней речи. При этом "значение" понимается как наиболее обобщенное объективное отражение действительности, одна из устойчивых зон смысла, который приобретает слово в контексте речи².

"Смысл" - совокупность всех психологических факторов, возникающих в нашем сознании благодаря слову, выбор из всей возможной системы значений тех сторон, которые соответствуют потребности субъекта³.

1. А.А.Леонтьев. О значении понятия предметной деятельности для психологии. Тезисы докладов к XУ Международному психологическому конгрессу (13-19 августа 1972г., Токио). М., 1972, с. 104-110.

2. Л.С.Выготский. Избранные психологические произведения. М., 1956, с.369-371.

3. Л.С.Выготский. Избранные психологические произведения. М., 1956, с.369-371.

При чтении вслух чтец идет от наиболее постоянно¹ зоны, от значения в звучащей форме к смыслу в целом, и при этом полное соответствие ритма, мелодики синтаксису и семантике текста способствует проникновению в смысл.

В чтении про себя этот переход от графической формы слова к смыслу, не опосредованный изменением правильно озвучивать письменную форму языка¹, будет затруднен на начальном этапе. Просодические средства языка в громком чтении, характеризующиеся обращенностью к слушателю, способствуют доведению смысла сообщения как до слушающего, так и до чтеца. Степень владения ритмом, паузация², мелодикой влияет и на глубину восприятия, и эта глубина прочтения различает людей в большей степени, чем различия между ними в понимании внешнего содержания сообщения².

Процесс восприятия письменного текста на основе модели восприятия речи, как она трактуется в отечественной психолингвистике - от внешней речи к поверхностно-синтаксическим структурам высказывания, переводимым с помощью внутренней речи в семантическую запись, и далее к основной мысли и мотиву высказывания - при чтении вслух текста начинается с расчленения его в звучащей речи, и в результате этого расчленения чтец должен с помощью просодических элементов объединить отдельные сегменты в значащие единицы, и затем через посредство внутренней речи, переходя от одного уровня к другому, усмотреть тот смысл и мотив, которые лежат в основе этого сообщения.

Отсутствие в обучении этого первого этапа анализа-синтеза графической материи языка в звучащей форме создает трудности перехода к смыслу от значений через внутреннюю речь, мелькающую "между... крайними полюсами... речевого мышления: между словом и мыслью"³.

Итак, чтение вслух - необходимый этап в обучении чтению на иностранном языке в школе, где чтение является целью и сред-

1. И.В.Рахманов. Очерки по методике обучения немецкому языку. М., 1974, с.47, 78.

2. А.Р.Дурья. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1973.

3. Л.С.Выготский. Избранные..., с.276.

ством обучения. Чтение вслух и чтение про себя — разные уровни психологически одного и того же вида речевой деятельности, не существующие друг без друга, разные формы жизни одной деятельности.

Овладение громким выразительным чтением не препятствует выработке быстрого чтения, так же как преждевременное свертывание, подавление громкого чтения не есть наиболее эффективное средство овладения быстрым чтением про себя. Нередко обучение быстрому чтению (scanning, skipping, skimming) не дает положительных результатов именно потому, что в процессе овладения быстрым чтением ставится цель подавить внешнюю речь, громкое чтение, которое фактически еще не сложилось, то есть наблюдается стремление подавить, свернуть то, что реально не существует.

Выразительное чтение, характеризующееся соответствием ритмико-интонационных сторон семантико-синтаксическим связям текста, есть необходимая ступень, ориентировочная основа чтения про себя, беглого чтения любого типа и назначения, и наконец, эмоционально-выразительного чтения — интерпретации, когда читающий становится как бы соавтором текста, передавая все его смысловые оттенки, подтекст и стилистику.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА

Повышение эффективности обучения иностранному языку в школе во многом определяется языковой подготовкой учителя и прежде всего его умением пользоваться преподаваемым языком при проведении урока.

Процесс обучения иностранному языку протекает в форме диалога между учителем и учащимся (диалогическое общение)¹. Естественно, в процессе общения с учащимися учитель прибегает к вербальным и невербальным средствам. Тем не менее, решающая роль в общении обеих сторон принадлежит "звучащей" речи. Пользуясь речью, учитель направляет деятельность учащихся: организует, стимулирует, осуществляет оценку, коррекцию, контролирует и т.д.

Для того, чтобы разобраться в сущности речи учителя необходимо свести все речевое поведение (речевую деятельность) к простейшим величинам. В психологии простейшей единицей вербального общения принято считать речевой поступок². Рассматривая речевой поступок в качестве структурной единицы, "неотъемлемой составляющей" речевого поведения учителя, остановимся на его характеристике подробнее. В раскрытии характеристики речевых поступков мы будем исходить из основных теоретических положений психологии, в частности, теории речевого действия А.А.Леонтьева³ и теории речевых поступков В.А.Артемова и Н.И.Жинкина⁴.

Будучи влеченными в акт коммуникации посредством языка, речевые поступки всегда мотивированы и целенаправлены. Мотив -

1. А.Д.Хотинская. Обучение диалогическому общению на втором курсе факультета иностранных языков. Автореф. канд. дисс. М., 1974.

2. В.А.Артемов. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.

3. А.А.Леонтьев. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969, с.155.

4. В.А.Артемов. Речевой поступок. В кн. "Преподавание иностранных языков". М., 1971; Н.И.Жинкин. Вопрос и вопросительное предложение. Вопросы языкознания. 1955, № 2, с.50.

это исходная точка речевого высказывания¹, "побуждение человека к осуществлению тех или иных действий"², "предмет, отвечающий данной потребности"³.

От понятия мотив следует отличать понятие цель. То, что человек совершает данный поступок, а не иной, определяется целью, интегрирующей в единое целое сложную структуру регулятивных процессов поведения. Цель придает речевому поведению направление⁴.

Проблема мотивации в обучении иностранным языкам в последнее время все чаще становится предметом теоретических и экспериментальных исследований. Н.М.Якобсон, изучая психологические проблемы мотивации поведения человека, выделил три типа мотивации учения: отрицательную, положительную, которые заложены вне учебной дисциплины, и мотивацию, заложенную в самом процессе приобретения знаний⁵. Рассматривая мотивацию в тесной связи с типами учения, А.А.Алхазшвили также выделил три мотивационных фактора, а именно: интерес, состояние тревожности, иррелевантная мотивация⁶.

На уроке потребность учащихся пользоваться иностранным языком как средством общения создается речевыми поступками учителя. Именно речевые поступки учителя служат внешними стимулами, обеспечивающими движение педагогического процесса. Другими словами, речевые поступки функциональны и характер их меняется в зависимости от назначения, функциональной нагрузки или просто функции. Поскольку основную форму общения учителя с классом на уроке составляет диалог, то и основная

1. Л.С.Виготский. Избранные психологические исследования. М., 1956.

2. Н.В.Витт. Роль мотивов и эмоций в успешности обучения иностранному языку. В кн. "Научные труды МПИ им.М.Тореза, т.Ш, часть I, М., 1973, с.23.

3. А.Н.Леонтьев. Потребность, мотивы и эмоции. М., 1971, с.13.

4. С.Г.Москвичев. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. Киев, 1975.

5. П.М.Якобсон. Психологические проблемы мотивации поведения. М., 1969.

6. А.А.Алхазшвили. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, 1974, с.40-45.

Функциональная нагрузка речевого поведения распределяется соответственно: на речевые поступки - стимулы и речевые поступки, выполняющие реагирующую функцию. Речевые поступки, выполняющие стимулирующую функцию, в свою очередь, можно подразделить на две подгруппы в зависимости от их назначения как стимулов. Так, в частности, речевые поступки, побуждающие учащихся совершать речевые высказывания, можно отнести в одну подгруппу, а речевые поступки, побуждающие учащихся к совершению невербальных действий - в другую.

В деятельности учителя иностранного языка в соответствии с квалификационной характеристикой выделяет пять функций: конструктивная, планирующая, организующая, коммуникативно-обучающая, воспитывающая, исследовательская¹. Нам будут интересовать, в первую очередь, те функции, которые достигаются речевым поведением учителя на уроке. С одной стороны, как уже ранее отмечалось, речевые поступки учителя выполняют роль стимулов-мотивов, побуждающих учащихся к активной речевой деятельности, когда учитель выступает инициатором, зачинателем разговора. В этом случае речь учителя носит инициативный характер и составляет первый базальный компонент "профессиональной" речи учителя иностранного языка. Другая, не менее важная сторона речи учителя - реагирующая.

Знание достигнутого результата, как известно из психологии, позволяет поддерживать мотивацию учения. Как только этого знания нет, выполнение задачи вновь становится слепым. Данные психологии проливают свет на тесное соотношение обучения с мотивацией и, в особенности, на сложную роль словесного подкрепления, предполагающего сообщение о результате.

Теория подкрепления (т.н. reinforcement theory) широко освещается на страницах зарубежной литературы. По мнению М.Хантер, знание теории подкрепления и ее применение в учебном процессе, усиливает "продуктивное поведение" учащихся (Productive

1. К.И.Саломатов, С.Ф.Шатилов. Структура и содержание квалификационной характеристики учителя иностранного языка в средней общеобразовательной школе. В кн. "Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языкам в вузе". Горький, 1974, с.309.

Behavior). Автором приводится целый список речевых поступков, которыми обычно пользуется преподаватель в реагирующей функции. Однако далеко не все речевые поступки в их реагирующей функции положительно сказываются на речевом поведении учащихся¹. Таким образом, основным критерием для выявления содержания речи учителя на уроке и его речевого поведения служат речевые функции.

Ведущими речевыми функциями учителя, исходя из основных положений теории мотивации и подкрепления, следует считать стимулирующую и реагирующую. Наряду с указанными основными функциями^х речи учителя иностранного языка на уроке, необходимо, на наш взгляд, особо остановиться на двух других не менее важных в педагогическом процессе речевых функциях, а именно: организующей и контролирующей. Главное в педагогической деятельности любого учителя заключается в организации деятельности учащихся². Пользуясь речью, учителя не только стимулируют речевые высказывания учащихся, но и побуждают последних к неречевым поступкам, как то: организуют внимание, работу памяти и др., то есть выполняют организующую функцию.

Организирующая функция речи учителя тесно связана с контролирующей или "диагностирующей" функцией. Г.В.Рогова, раскрывая функции учителя иностранного языка, называет три основные функции его деятельности: организующую, обучающую, контролирующую³.

Попытки выявить функциональную нагрузку речевой деятельности учителя проводились и зарубежными учеными. Так, в частности, Эдмунд Эмидон и Элизабет Хантер проанализировали вербальное общение учителя с учащимися в классе и выделили целый ряд функций: мотивационную, планирующую, информационную, на-

1. Вопросы мотивации и эмоции. МГУ, 1971, с.125-126.

х. Функцией, побуждающей учащихся к речевым высказываниям, и функцией, осуществляющей речевую реакцию на поведение учащихся.

2. Н.В.Кузьмина. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967, с.92.

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

правильную дискуссию, дисциплинирующую, функцию советника и основную функцию (motivating; planning; informing; leading; discipline; disciplining; counseling and evaluating).¹

Из сказанного можно заключить, что первым принципом, позволяющим раскрыть содержательную сторону профессиональной речи учителя, структуру и содержание речевого поведения, должен стать функциональный принцип.

Сведя все многообразие речи к речевым поступкам и пользуясь их функциональными характеристиками, попытаемся выявить структурно-семантическое содержание речи с тем, чтобы создать модель, имитирующую речевое поведение учителя иностранного (английского) языка на уроке в средней школе.

С этой целью были записаны на пленку и зарегистрированы от руки речь учителей английского и студентов-практикантов в период первой и второй педагогической практики в школах городов Барнаула, Улан-Уде, Читы, Кемерово, Петри. Всего было зафиксировано свыше 120 уроков английского языка в 5-10 классах. Общее количество проанализированных высказываний составило 15209. В это число не были включены повторы и переводы с русского на английский и обратно. Высказывания на русском языке, составили 2065 или 13,5%. Анализ речевых поступков учителей и студентов-практикантов позволил разделить их на четыре подгруппы: 1) организующие, 2) стимулирующие, 3) реагирующие и 4) контролирующие.

В результате анализа по функциям были получены интересные данные, отражающие как качественную, так и количественную сторону профессиональной речи учителя на уроке. Наибольшее количество составили организующие речевые поступки - 9067 (60%), наименьшее - контролирующие - 1646 (10%). Стимулирующие речевые поступки составили довольно низкий процент - 2520 (17%). Весьма невысоким был процент и реагирующих речевых поступков (13%). Остановимся подробнее на каждой из перечисленных групп речевых поступков.

К организующим речевым поступкам нами были отнесены высказывания учителя, способные организовать: 1) внимание уча-

1. Edmund Amidon, Elizabeth Hunter. Improving Teaching. N.Y., Chicago, San Francisco, Toronto, London. 1966.

щихся и готовность выполнять задания, например: Pay attention to... Be careful ...

2) направление работы памяти, например: Remember..., Revise..., Notice..., It should be noted that... (повторение, воспроизведение, имитацию, например: Repeat..., say it again . Once more. 4) разные формы работы на уроке (индивидуальную, хоровую, парную, групповую/, например: Let's do it in turn. All together. Сюда же можно отнести речевые поступки, обеспечивающие последовательность выполнения действий учащимися, например: Repeat after me (after the tape-recorder) Read it sentence by sentence.

5) качественную сторону выполнения действий, например: Speak up (clearly), please. Read louder. Write neatly. Read carefully.

6) дисциплину учащихся на уроке, например: Stand still; Stop talking. 7) побуждение учащихся к неречевым поступкам, обеспечивающим готовность выполнять (включаться) в другое действие, например: Stand up. Take your seat. Open (close) the books (exercise books). 8) переключение внимания учащихся с одного вида деятельности на другой и порядок (план) выполнения заданий-инструкций, например: Open your books at... and read... Listen to the text first and then answer the questions.

9) начало, продолжение и конец выполнения действия, например: That's all, So on, Enough.

Другую функциональную группу составили стимулирующие речевые поступки. Если основная функциональная нагрузка организующих речевых поступков заключается в побуждении к неречевым действиям, то речевые поступки, выполняющие стимулирующую функцию, являются стимулами, побуждающими учащихся к речевым высказываниям. Пользуясь стимулирующими речевыми поступками, учитель тем самым способствует построению учебного процесса на коммуникативной основе в целях практического овладения иностранным языком.

Анализ стимулирующих речевых поступков позволил разделить их по характеру вызываемых у учащихся речевых высказываний на две подгруппы: 1) вызывающие речевые высказывания учащихся в форме диалога и монолога и 2) побуждающие учащихся либо задавать вопросы, либо отвечать на вопросы по картине, тексту, ситуации, теме, диафильму и т.д. Например: 1) Tell us where you are at

your summer holidays. Make up a dialogue about... or based on.
2) Ask your friend where he spent this summer. Where did you spend your holidays?

Следующую функциональную группу составили речевые поступки учителя, выполняющие реагирующую функцию оценочного и корректирующего характера. Говоря об оценочных речевых поступках, следует остановиться на содержании двух типов оценки:

1) учитель подкрепляет ответы учащихся репликами типа: Good. That's right. That's not bad. 2) учитель оценивает и комментирует ответы учащихся, как правило, в заключение работы с картиной, текстом, фильмом и т.д., например: You made many mistakes. I give you(a) three. Your reading is not bad today. I give you(a) four.

При исправлении ошибок учителя часто просят учащихся повторить ответ и тем самым нацеливают их на исправление. При этом учителя либо указывают на ошибку, типа: Preposition, Tense, Article, либо побуждают к повторению, задавая вопрос к той части речи, в которой была допущена ошибка учащимися.

В четвертую группу вошли речевые поступки учителя, объединенные контролирующей функцией. Ситуации использования контролирующих речевых поступков на уроке возникает много. Контролирующая функция проявляется при реализации всех методов: ознакомления, тренировки, применения: понял-не понял, как понял, - при ознакомлении учащихся с учебным материалом; правильно-неправильно, что именно неправильно, - при выполнении тренировочной работы; выполнена или не выполнена коммуникативная функция.

Во всех случаях контроль позволяет учителю выяснить причину сбоев в учебном процессе, и в этом его большая "диагностическая" роль¹, например, : what is the English for? Is that right? и т.д.

Итак, анализ речевого поведения учителя по функциям можно представить так:

1. Г.В.Рогова. О методах и приемах обучения иностранным языкам. ИЯШ, 1975, № 2, с.88.

Речевое поведение учителя

организующие речевые поступки	Стимулирующие речевые поступки	Реагирующие речевые поступки	Контролирующие речевые поступки
-------------------------------	--------------------------------	------------------------------	---------------------------------

Количественное соотношение речевых поступков

Речевые поступки	Количество	%
Организующие речевые поступки	9067	60%
Стимулирующие речевые поступки	2530	17%
Реагирующие речевые поступки	2041	13%
Контролирующие речевые поступки	1648	10%
Итого:	15209	100%

Вторым параметром для анализа стал объем речевых поступков, их коммуникативная форма, вытекающая из самого определения речевого поступка: "речевой поступок имеет, во-первых, коммуникативное содержание, например: открыть окно, и во-вторых, коммуникативную форму (просьба, приказ, совет это сделать)"¹.

Анализ речевых поступков по объему показал, что они могут быть выражены словом, словосочетанием, предложением, сверхфразовым единством, например: next, Enough, Good. - выгнаны одним словом; Go on. Speak up. Try again - словосочетанием; Will you say it again - предложением; Imagine you have just returned from London. Tell us about places of interest there. - сверхфразовым единством.

Анализ речи с точки зрения коммуникативной формы позволил все многообразие речевых поступков разделить на четыре группы высказываний, а именно: а) побудительные, б) вопросительные, в) повествовательные, г) восклицательные. По нашим данным самой распространенной коммуникативной формой в речевом поведении учителя явились побудительные и вопросительные конструкции.

Побуждение к действию, как известно из психологии, может выражаться в разной форме. С.П.Элиёште, рассматривая воздействие в познавательном, эмоциональном, волевом и смешанном планах, разделила побудительные речевые поступки соответственно на четыре группы¹. Анализ показал, что основной коммуникативной формой в волевом плане стали просьба, распоряжение, команда, а в смешанном - предложение, совет, рекомендация. В эмоциональном плане выступают, в основном, реагирующие речевые поступки (замечание, комплимент и т.п.); в познавательном - сообщение, объяснение, пояснение и т.п.

Система английского языка располагает значительным разнообразием способов выражения побуждений. Однако не все из них являются приемлемыми в устной форме общения учителя с классом на уроке. Сравнивая используемые в речи учителей и практикантов средства выражения побуждения к действию с имеющимися возможными вариантами в речи носителя языка, мы пришли к выводу, что у первых они, как правило, сводятся к категоричным формам (команда, запрет, угроза), а мягкие, некатегоричные формы (просьба, совет, предложение) встречаются редко и по своей структуре однообразны. Конструкции типа: *I'd like you to read, Would you mind not doing..., Do you think you could be a little quieter?* практически отсутствуют на занятиях.

В каждой функциональной группе можно выделить свой ведущий тип (вид) предложения. Ведущим в группе организующих речевых поступков можно назвать повелительный тип. Значительно реже, а именно, при переключении внимания учащихся, при сообщении новой информации, плана работы и записи домашнего задания, употребляются повествовательные предложения, например: *Today I'll give you a dictation (a test). First I'll read the passage and then I'd like you to read it.*

Анализ стимулирующих речевых поступков в зависимости от способа их выражения позволил выделить две подгруппы: 1) выраженные прямыми вопросами и 2) выраженные императивными (побудительными) предложениями, коммуникативными установками,

1. С.П.Элиёште. К вопросу о воздействии речевого побуждения. Автореф. канд.дисс. М., 1968.

содержащими или не содержащими косвенный вопрос, но обязательно заключающими в себе задачу, решение которой требует от учащихся речевых высказываний, например: Ask your friend where he spent this summer. Tell us about yourself. В свою очередь установки, даваемые учителем, могут побуждать учащихся к высказываниям на уровне предложения, сверхфразового единства, свободной речи. Являясь хорошими стимулами, одни установки одновременно определяют содержание высказывания и подсказывают конкретный языковой материал, например: Tell us what you did yesterday или Tell us what your mother is doing now. Другие лишь определяют предмет высказывания, например: Tell us about your plans on Sunday.

Стимулы, побуждающие учащихся к речевым высказываниям, могут заключать в себе "опоры" или "подсказки", которые в свою очередь, бывают разными по характеру; прямые подсказки, например: Describe your room using there is (are). Ask your friend about his future plans, Use "to be going to" и косвенные, например: Tell us what you are going to do on Sunday. В случае, если учитель побуждает учащихся к сообщениям по теме, тексту, картине, диафильму (на уровне сверхфразового единства или свободной речи), то опоры подаются либо в виде развернутого плана, либо в виде наводящих вопросов, типа: Tell us about your English club; when it was organized, when meetings of the club take place, what talks you have at the club и т.д.

Обучая учащихся диалогу, необходимо формировать у них умение реагировать на речь и стимулировать ее, т.е. выражать свое отношение к сказанному: соглашаться, подтверждать, возражать, удивляться и т.д. и побуждать собеседников к общению в форме вопросов и императивных предложений. Формулировки заданий для реагирующих реплик учащихся приобретают, как правило, следующий характер: Express your agreement or disagreement, surprise, or request. Побуждая учащихся запрашивать какую-либо информацию, учителя обращаются побудительной конструкцией с глаголом "to ask", например: Ask John Mary, your friend if he has a real friend and why he thinks his friend is real.

Самым распространенным стимулом, позволяющим совместить целенаправленную тренировку лингвистического материала с рече-

вой практикой (когда отработка языкового материала происходит в акте речи) следует считать вопрос. Методисты отводят большое место в обучении иностранному языку вопросно-ответной форме общения на уроке, называя последнюю "очень ценной и практически весьма эффективной"¹.

Вопросы можно классифицировать по разным признакам: по объему, по структуре, по степени зависимости, по ответу на них и т.д. В лингвистике нет единой классификации вопросов. Пользуясь традиционной классификацией деления вопросов, можно все вопросы-стимулы расположить в порядке нарастания операционных и языковых трудностей при ответе на них. Вопросы, используемые в 5 классе, носят общий характер², например: Have you a pen (a book, a pencil)? - Yes, I have. - No, I have not. Is this a book? - Yes, it is. - No, it is not.

Альтернативные вопросы, которые, так же как и общие, находят широкое применение в диалогической форме общения учителя с классом, позволяют осуществлять операции выбора, например: Is this a pen or a pencil? и т.д. Общие и альтернативные вопросы служат хорошим средством подсказки учащимся в случае их затруднения, т.е. используются в качестве направляющих (leading), например: What do you see in the picture? Do you see a tent? Is it far or near the river?

Более сложными по сравнению с общими и альтернативными вопросами являются специальные (what, where, how, when questions) от самых элементарных "What is this? What do you see?" на младшей ступени, до сложных, требующих глубоких осмысленных высказываний, например: What seems to be the most important reason for... на средней и старшей ступенях.

Посмотрим, как будет меняться характер стимулов, выполняющих реагирующую и контролирующую функции. Анализ контролирующих речевых поступков позволил в качестве ведущего коммуникативного типа выделять вопросительные предложения типа: What

1. С.Ф.Шатилов. Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе. Ученые записки. Л., 1971, т.554, с.48.

2. Admund Amidon, Elizabeth Hunter. Improving Teaching. N.Y., Chicago, San Francisco, Toronto, London, 1966, p.11.

is the English (Russian) for...? What does this word mean?

How would you say (define)...?, а также повелительные предложения типа: Give the translation of... Translate... Give synonym (antonim, opposite)...

Формулировки вышеперечисленных заданий не стимулируют речевых высказываний, как это было со стимулирующими речевыми поступками, а лишь требуют от учащихся реакции, раскрывающей понимание формы и содержания конкретного лингвистического явления, готовности и желания высказаться. К группе контролирующих речевых поступков следует также отнести выясняющие вопросы, осуществляющие контроль понимания задания, типа: Is that clear? Don't you understand it?

Стимулами, побуждающими учащихся откликаться, реагировать как-то на высказывания своих товарищей, сделать и дать свой вариант перевода, ответа, являются выясняющие вопросы типа: What else can you say? Who has anything to add...? Who else wants to add...?

На уроке учителю приходится по-разному реагировать на высказывания учащихся: выражать удивление, уверенность, подтверждение, одобрение и т.д., то есть выражать "оценочное отношение к высказыванию, через него воздействуя на слушателя в нужном для говорящего направлении"¹. Нами было выделено сравнительно небольшое количество оценочных речевых поступков, в основном они сводились к следующим: That's right, that's correct. Good. Bad. That's not right. That's not correct.

При попытке прокомментировать речевое высказывание учащегося учителя переходили на русский язык, а такие английские структуры, как: You improved a lot. You are making (good) progress. You must try hard совсем отсутствовали в речи учителей и практикантов.

Реагирующая функция речи учителя, как известно из психологии, призвана решать одну из основных задач учения, а именно: создание эмоциональных предпосылок, "научение происходит толь-

1. Г.А.Горб. Обучение средствам выражения эмоционально-оценочных отношений как одному из компонентов профессионального владения иностранным языком. В кн. "Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языкам в вузе. Горький, 1974, с.419.

ко в том случае", отмечает Л.Б.Ительсон, "когда новые знания связываются с чем-то, что привлекает человека, составляет ему удовольствие или радость, короче - вызывает положительные эмоции"¹.

Результаты проведенного нами анализа реагирующих речевых поступков свидетельствуют о том, что реагирующей функции в учебном процессе уделяется недостаточное внимание. Языковые средства выражения эмотивно-оценочных отношений лишь частично используются на уроке в речи учителя.

Речь учителя иностранного языка может рассматриваться в двух планах: 1) лингвистическом (с точки зрения системы языка) и 2) социолингвистическом (с точки зрения употребления языковых единиц). С употреблением соотносятся два понятия: нормативность и узуальность. Лингвистическая языковая норма отличается от социолингвистической, "так сказать можно, но так никто не говорит"². Наряду с нарушением нормативной сочетаемости существуют нарушения речевого узуса. Узус - "это пригодная для данной конкретной ситуации форма речи...", "это речь как выразитель свойственной данной этнической общности национальной культуры, это, говоря кратко, речь в культуре"³.

В методике обучения иностранным языкам понятие узуальности, как известно, соотносится с понятием аутентичности. Мы проанализировали записанную речь и пришли к выводу, что речь учителя английского языка в этом плане страдает определенным недостатком, она не всегда аутентична. Выявлению неаутентичного характера некоторых речевых поступков нам помогли носители языка (информанты). Совместно с информантами была проделана следующая работа: 1) проведен тщательный анализ записанных нами речевых поступков учителей и студентов-практикантов в разных городах страны, а также имеющихся в методической литературе списков выражений классного обихода; 2) информанты прокомментировали в нашем присутствии речь учителей английского языка

1. Л.Б.Ительсон. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972, с.23-24.

2. Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. Язык и культура. М., 1973, с.93.

3. Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. Там же, с. 93.

в ряде школ г.Москвы по ходу ведения уроков.

В результате использованных нами методов совместного анализа речевых поступков, был получен интересный материал: выявлено значительное число неаутентичных по характеру употребления речевых высказываний. Приведем несколько примеров. Так, в частности, организуя повторение и воспроизведение какого-либо лингвистического материала, учителя и практиканты часто обращаются к учащимся с фразой "Repeat it again" вместо "Repeat it" или "Say it again". Обращаясь к дежурному с просьбой принести мел, используется нормативное с точки зрения системы языка, но неаутентичное по характеру употребления высказывание "Go and bring some chalk" вместо "Go and fetch (get) some chalk". Побуждая учащихся продолжить какое-либо действие, учителя и студенты довольно часто подменяют аутентичную фразу "Go on" на "Go on reading" или "Read further".

Переходя к анализу стимулирующих речевых поступков учителя, являющихся основным орудием побуждения учащихся к речи, остановимся на средствах выражения побуждения. Е.Н.Кисловская отводит доминирующее положение в поле побуждения повтору, способному выражать все отношения побуждения - от самых настоящих, категоричных (приказ, запрет, требование), до самых мягких, вежливых, некатегоричных (просьба, предостережение, предложение). Так, например, конструкции will + инфинитив, Pres. Cont., to be going to + инфинитив, модальные глаголы can, shall, must в структуре повествовательного предложения функционируют в роли категоричных форм, а в структуре вопросительного предложения те же конструкции характеризуются как менее категоричные, вежливые формы побуждения. Кроме перечисленных выше форм выражения побудительности, могут быть широко использованы на уроке "специфические приемы", с помощью которых выражаются эмоционально-экспрессивные варианты общего значения побуждения. Одним из таких приемов является повтор (дублирование). Повтор может быть полным и вариативным; второй выступает в двух разновид-

ностях: перефразированное дублирование и субститутивное. Наиболее рациональной формой побуждения на уроке, на наш взгляд, может стать перефрастический повтор, например: *Do you like today's weather? Do you like the weather today?*

Использование различных грамматических, лексических замен при повторении одного и того же значения (содержания) несомненно будет способствовать обогащению речи учащихся, повышать их интерес и активность на занятии. Проведенный же нами анализ стимулирующих речевых поступков (главным образом вопросов), показал, что учителя и студенты-практиканты не прибегают к такой форме повтора как перефрастический, а дублируют один и тот же вариант вопроса три и более раз. Многократное повторение одной и той же формы побуждения без изменения лишает речь учителя воздейственности, побудительности, эмоциональности, т.е. характеристик, которые создают у учащихся потребность к иноязычному речевому общению.

Что же касается заданий-инструкций, то наш анализ выявил целый ряд неаутентичных стимулирующих речевых поступков, а именно: *Compose a dialogue based on the model* вместо *Make up (think up) a dialogue based on the given example*; *Dramatize the dialogue* вместо *Act out the dialogue*; *Illustrate the proverb* вместо *Try to use the proverb in the situation of your own*.

Анализ реагирующих речевых поступков показал, что учителя и студенты-практиканты не всегда умеют использовать исправление ошибок продуктивно. В случае неудовлетворительного ответа учителя реагируют, как правило, фразами: *"You are wrong"*, *"That's not correct"*, *"Wrong"* и т.д. и сами исправляют, прерывая высказывание учащихся. Подобная негативная реакция учителей не создает положительных эмоций у обучаемых, не побуждает желаемого интереса высказываться, а наоборот снижает активность и вызывает неуверенность в своих способностях. Зафиксированные реагирующие речевые поступки однообразны и неконкретны. В речи учителя практически отсутствуют такие создающие положительный эмоциональный тонус речевые поступки как: *"Fairly good"*, *"Jolly good"*, *"Well done"*, *"I don't think so"*, *"Not bad"*, *"That's not right"*. Вместо этого в большом количестве используются неаутентичные фразы, типа: *"Bad"*, *"That's bad"*, *"You are wrong"*.

С реагирующей функцией учителя тесно связана контролирующая. Анализ контролирующих речевых поступков по принципу аутентичности, позволил также выявить ряд недостатков, например: учителя и практиканты не владеют в полной мере разнообразными аутентичными стимулами, обеспечивающими "организацию иноязычного словесного отклика учащихся по содержанию или по форме прослушанного ответа"¹. В качестве же стимулов, вызывающих отклик других учеников по данному ответу, могут быть вопросы типа: *What else can you say...? Who has anything to add...?*

Попытки учителей и студентов пользоваться стимулами, побуждающими учащихся к словесному отклику, приводили либо к появлению в их речи неаутентичных высказываний, либо к использованию русских выражений типа: "Кто хочет что-либо еще добавить?" "Кто думает по-другому?" "У кого есть что-нибудь дополнить?" и т.д., что не желательно, поскольку при вербальном общении следует стремиться к "полной изоляции" иностранного от родного². Одним из основных условий ее создания является использование обучаемыми и обучающими стимулов, независимо от их функциональной нагрузки, на изучаемом иностранном. Данные, полученные нами в результате анализа записанной речи учителей и практикантов, позволили заключить, что родной язык используется параллельно с иностранным (английским); в среднем, каждая седьмая реплика учителя произносится на русском языке (табл. № 3).

Таблица № 3.

Характер речевых поступков	Общее количество	На русском языке	Процент
Организующие	9067	1276	14%
Стимулирующие	2530	95 95	3%
Оценочные	1277	138	10%
Корректирующие	764	118	15%
Контролирующие	1646	440	26%
Итого:	15209	2065	13%

1. А.Б.Карлин, В.В.Куклина. Об одном из способов интенсификации урока иностранного языка в школе. ИЯШ, 1976, № 6, с. 48.
2. А.А.Алхазияшвили. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси. 1974, с. 71.

Таким образом, анализ речи с точки зрения использования родного языка показал, что русская речь в процессе общения учителя с учащимися на уроках английского языка составляет 13,5%.

При анализе речи учителя внимание было обращено на доступность, адекватность речи обучающего уровню смыслового восприятия обучаемых. Анализ показал, что речь учителей не всегда является адаптивной. Учителя либо используют сложные по структуре предложения и незнакомый лексический материал в обращении с учащимися и, соответственно, переключают свою речь, т.к. речь становится недоступной и перестает вызывать нужную реакцию. Либо они сначала обращаются на русском, а потом переводят на английский. Отсутствие у учителя умения адаптировать свою речь, частые переходы на русский язык снижают мотивацию учения, учащиеся перестают смотреть на иностранный язык как на предмет, имеющий для них практическое применение.

Выбор речи учителя на уроке в качестве предмета исследования обусловлен тем, что уровень владения студентами преподаваемым языком к началу педпрактики оказывается ниже возможного. Об этом свидетельствует проведенный нами анализ речи студентов-практикантов по всем вышеизложенным параметрам.

Проведенное исследование дает возможность сделать следующие выводы:

1. Речь учителя на уроке позволяет направлять весь учебный процесс в овладении иностранным языком учащимися. Речевое поведение учителя сводится к четырем функциональным группам речевых поступков: организующие, стимулирующие, реагирующие, контролирующие.

2. Функциональный анализ речи показал явную недооценку роли реагирующих (13%) и стимулирующих (17%) речевых поступков.

3. Структура и содержание речевых поступков меняется в зависимости от их функции. Следует также заметить, что каждой функциональной группе речевых высказываний присущ свой коммуникативный тип предложений.

4. К числу недостатков качественной характеристики речи учителя, не позволяющих обеспечивать высокий уровень владения

профессиональной речью, можно отнести: а) отсутствие умений аутентично побуждать, реагировать, контролировать; б) отсутствие умений усложнять речь в соответствии с языковыми и речевыми возможностями учащихся, т.е. умений речевой адаптации; в) отсутствие умений побуждать учащихся в мягкой, некатегоричной форме в полной изоляции от родного языка; г) однообразие синтаксических конструкций, ограниченное количество лексических единиц, не отражающих сложное содержание возникающих на уроке ситуаций.

5. При подготовке студентов факультетов иностранных языков требуется уделять особое внимание формированию у них требуемого речевого поведения. Высокого уровня речевого поведения у студентов - будущих учителей можно добиться в том случае, если ему специально и целенаправленно обучать.

U

ХАРАКТЕРИСТИКА И СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Анализу мыслительной деятельности всегда предшествует создание представления о ее объекте. Чем своеобразнее объект, тем своеобразнее оперирование с ним, в том числе и оперирование в умственном плане¹. Любой процесс мышления протекает как решение тех или иных задач, хотя и не может быть сведен только к нему. Следовательно, определив характер требований, которые предъявляет мышлению решение задач, проследив их воздействие на мыслительный процесс, станет возможным выявить специфику самого мышления.

При исследовании методического мышления мы руководствовались известным положением о том, что психические процессы включаются в те или иные конкретные формы деятельности, внутри которых и в зависимости от которых они формируются².

Объектом методического мышления является методическая задача. Последовательное решение длинного ряда отдельных методических задач приводит к реализации исходной цели обучения: формированию развитого речевого умения школьников.

Для построения модели методической задачи в ее идеальной форме, т.е. задачи всякий раз новой для субъекта, мы воспользовались рассуждениями В.А.Сластенина о педагогическом действии³. Учитывалось также, что реализация целей обучения иностранному языку на уровне педагогического мастерства⁴ должна

1. Г.В.Кудрявцев. Психология технического мышления. М., 1975, с.4.

2. С.Д.Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946, с.180.

3. В.А.Сластенин. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. Педагогическое действие понимается как единство цели и содержания.

4. Под мастерством понимается высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в том, что в отводимое время достигаются высокие результаты обучения. Мастерство обеспечивается единством цели, средств и результата обучения. См.: Н.В.Кузмина, Н.В.Кухарев. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель, 1976.

включать целеполагание, целеосуществление и целеутверждение¹. Кроме того, построению модели методической задачи предшествовал покомпонентный анализ деятельности учителя иностранного языка, представивший ее структуру как диалектическое единство, взаимозависимость и взаимообусловленность трех компонентов: гностического, конструктивного и организаторско-коммуникативного.

Все это позволило предположить, что решение любой методической задачи состоит из трех последовательных звеньев. Вначале методическая задача предстает как познавательная, с неопределенной областью поиска и многовариантностью решений². В этом первом звене осуществляется поиск решения, психологическую сторону которого составляет анализ исходного состояния знаний, навыков и умений учащихся, анализ их предполагаемого конечного состояния, определяемого целью решения задачи в целом, выдвижение гипотез относительно требуемых для решения задачи условий, способа решения (если он теоретически неизвестен) или выбора одного из нескольких известных способов решения, выбор стратегии и, наконец, составление программы деятельности учителя и учеников, объективируемой в плане. Поиск решения происходит в умственнообразном плане, требуя сочетания анализа с комбинаторной деятельностью. Поисковое звено решения с точки зрения его предметного состава есть решение ряда частных гностических и конструктивных задач. Решение этих частных задач подчинено основной цели решения методической задачи и представляет собой этап **ц е л е п о л а г а н и я**.

Во втором звене происходит практически-преобразовательное воплощение найденного решения, реализация идеи. В этом звене организуется непосредственное взаимодействие учителя и учащихся посредством коммуникации. При этом возможно возникновение противоречий между запланированной системой действий и реальным ходом учебного процесса. В результате возникают новые методические задачи, необходимость выработки новых схем действий. В основе решения таких задач лежат те же эвристические процессы (выдвижение гипотез, поиск стратегий и пр.), но решение проис-

¹ Г. К. Воеводская. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы. Канд. дисс., Л., 1974.

ходит в очень быстром темпе, ограничено во времени, сопровождается высоким эмоциональным напряжением, не объективируется в плане. Некоторые этапы решения могут быть свернуты, но не утрачены. Следовательно, практически — преобразовательное звено решения не только реализует наделенный прежде способ решения, но и вносит в него известные коррективы.

Это звено есть этап целеосуществления, которое достигается благодаря решению частных организаторско-коммуникативных, гностических и конструктивных задач. Теперь учителю предстоит выяснить, насколько новое состояние знаний, навыков и умений учащихся, достигнутое во втором звене, соответствует состоянию, определяемому целью решения всей методической задачи. Иными словами, в третьем, заключительном звене решения методическая задача вновь предстает как познавательная задача, но на этот раз более строго задана область поиска, поскольку в ходе практически-преобразовательных действий уточнились условия задачи. Учителю предстоит теперь установить степень отклонения от намеченной программы, вскрыть его причины, определить пути корректировки. Это связано с интенсивной аналитико-синтетической работой на материале решения частных гностических и конструктивных задач. Если это звено решения обеспечивает целеутверждение, можно считать всю методическую задачу решенной.

Все вышесказанное позволяет определить методическую задачу как объект методического мышления, содержащий требование преобразования знаний, навыков и умений учащихся и предполагающий наличие у учителя поисково-практической деятельности, которая совершается в интеллектуально-образно-действенном плане.

Характеристика методической задачи определяет деятельность методического мышления, состоящую в обнаружении связей и отношений условий задачи, соотношении их с целями обучения, преобразование условий в соответствии с целями. Чтобы обеспечить такую деятельность, методическое мышление должно иметь следующие характеристики:

- Действенность, т.е. "вплетенность в практику", непосредственный контакт с действительностью;
- обобщенность, состоящую в направленности на абстрагирование;

- конкретность, т.е. умение рассматривать целостное решение в неразрывном единстве с исполнением, продумывать отношение средств к целям, их следствиям, усилий к реальным препятствиям, способность видеть целое в многообразии деталей;

- способность к прогнозу. Прогнозирующий характер методической мысли весьма своеобразен, т.к. связан с прогнозированием деятельности и учителя и ученика. Более того, в прогнозировании учитель обязан идти в первую очередь от ученика, планируя его познавательную деятельность, и лишь затем - свою деятельность по управлению познавательной деятельностью учащегося;

- гибкость, проявляющаяся в возможности перестройки привычных действий, уже полученных выводов, если они перестают отвечать запросам реальности, в преодолении барьера прошлого опыта, в переходе от прямых связей к обратным, в целом, в свободе ума;

- устойчивость. Если гибкость мышления отражает его целесообразную изменчивость¹, то устойчивость отражает целесообразную задержку на уже выделенных значимых признаках, актуализацию их в соответствующих условиях;

- самостоятельность, выражающаяся в восприимчивости методического мышления к помощи извне;

- оперативность, состоящую в высокой скорости мыслительных процессов;

- осознанность. При осознанном методическом мышлении имеет место адекватный практическим действиям словесный отчет о ходе решения задачи, учет поступающей извне информации (отрицательной и положительной);

- самокритичность мышления, обеспечивающую правильную самооценку.

Эти основные характеристики исследуемого явления дают основание утверждать, что методическое мышление есть проявление практического интеллекта. В психологии под практическим интеллектом (практическим мышлением) понимается деятельность, совер-

1. З.И.Калмыкова. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975, с.21.

шающаяся в непосредственном контакте с действительностью и имеющая целью достижение практически полезного результата (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, Л.Н.Узнадзе, Г.С.Костюк и др.). По-видимому, методическое мышление учителя — это проявление сложной формы практического интеллекта, такой формы, в которую теоретическое мышление входит в качестве компонента¹.

Отношения между практическими и теоретическими компонентами методического мышления достаточно сложны и глубоки. Мысль непрерывно переходит в действие, а действие — в мысль, мысль уточняется, проверяется действием, а действие, в свою очередь, рождает новую мысль и даже частично выполняет функцию прогноза. В конечном итоге взаимообусловленность и взаимозависимость этих двух компонентов движет методическую мысль вперед.

Для того, чтобы задать методическому мышлению как предмету данного исследования определенную размерность, систему координат, необходимо представить его логически гомогенным, однородным, необходимо выделить единицу анализа, адекватную самому процессу². Такой единицей представляется методическое действие, функциональная единица методического мышления, посредством которой происходит соотнесение обобщенного теоретического положения с особенным и единичным в данной проблемной ситуации с последующей экстерниоризацией через методы и приемы обучения.

В таком случае, методическое мышление можно охарактеризовать как теоретико-практическую деятельность по преобразованию знаний, навыков и умений учащихся путем выполнения ряда последовательных методических действий. Данное определение, полагаем мы, носит конструктивный характер, т.к. указывает на две функции исследуемого явления: обеспечение поисковой деятельности и преобразование объекта воздействия.

Являясь сложной формой практического интеллекта, методическое мышление есть одновременно (как и всякий иной вид спе-

1. С.Л.Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946, с. 365.

2. Э.Г.Юдин. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения. "Вопросы философии", 1976, с.66.

циального мышления) проявление единого интеллектуального процесса¹. Следовательно, его целесообразно рассмотреть в двух аспектах: мотивационном и операционном.

"Мысль, - считал Л.С.Виготский², - рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания"³. В структуре методического мышления мотивом принадлежит значительная роль. Его мотивационная сторона определяется отношением учителя к своему труду, тем, в какой мере личностно-значимый интерес включает он свою деятельность. Решение каждой отдельно взятой методической задачи всегда включено в педагогическую систему более широких задач, осуществляется в контексте "сверхзадачи" урока, - т.е. той конечной цели воспитывающего обучения, которую учитель себе ставит, проектируя развитие учеников. Разрешение отдельно взятой методической задачи приводит к постановке следующей. Соотношение между ними таково, что мотив решения более сложной задачи выступает в качестве цели решения данной, т.е. происходит "сдвиг мотива на цель" (А.Н.Леонтьев). Такая бесконечная поступательность следования методических задач, подлежащих решению, составляет сущность мотивационной основы методического мышления, т.к. эта поступательность рождает постоянный "познавательный вакуум"⁴ в направлении, определяемом целью процесса обучения.

Мышление учителя регулируется комплексом мотивов. Наиболее важные среди них - ситуационные (определяемые целями и задачами той деятельности, в которую непосредственно включен мыслительный процесс, в частности - цели решения конкретной методической задачи); личностные (связанные с целями более отдаленных деятельностей, значимых для субъекта, например, самоутверждение, стремление к получению звания "учитель-методист", и пр.); собственно-интеллектуальные (функционирующие как на-

1. Б.М.Теплов. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с.253.

2. Л.С.Виготский. Избранные психологические исследования. М., 1956, с.188.

3. А.А.Алхазивили. Мотивационная основа мышления. В сб. "Генетические и социальные проблемы интеллектуальной деятельности". Алма-Ата, 1975, с.34.

привлеченность субъекта на саму задачу безотносительно к особенностям ситуации, в которой она дана). Доминирование в мотивационной структуре интеллектуальных мотивов есть прямой показатель творческой личности¹. Есть основания полагать, что при включении мышления в деятельность, регулируемую высокозначимыми мотивами, ее результаты нередко отражают предельные возможности личности² именно вследствие уже упоминавшегося сдвига мотива на цель.

Ситуационные, личностные и собственно-интеллектуальные мотивы выступают в качестве стимулятора методического мышления. Однако на практике развитию методического мышления нередко препятствуют факторы, приводящие к возникновению "блокирующих мотивов". Так мы обозначили мотивы, неблагоприятно сказывающиеся на мышлении даже при наличии высоких умственных способностей. Эту группу мотивов составляют, главным образом, мотивы достижения, выражающиеся в преимущественной значимости для индивида оценочных моментов его труда³. Так, например, постоянное субъективное завышение оценки методической стороны деятельности учителя со стороны администрации или коллег, студента - практиканта со стороны руководителя педпрактики приводит к тому, что учитель остается в рамках первоначального способа действия, "исходного алгоритма", собственная деятельность и деятельность его учеников не ставятся для него предметом критического анализа.

Итак, методическое мышление представляет неразрывное единство с его мотивирующей сферой.

Методическое мышление возможно только при активном воздействии субъекта (учителя) на объект (содержание методической задачи). Опираясь содержанием задачи, преобразуя его с помощью тех или иных операций, учитель выделяет в нем определенные свой-

1. М.Г.Ярошевский. О внутренней и внешней мотивации научного творчества. В кн. "Проблема научного творчества в современной психологии". М., 1971, с.220.

2. Э.Д.Телегина, Т.К.Стуре, Т.Г.Волкова. Мотивы в структуре мыслительной деятельности человека. "Новые исследования в психологии". М., 1976, с.6.

3. Д.Б.Богоявленская, М.Р.Гинзбург. К вопросу о личностных аспектах творческого мышления. "Сов.педагогика", 1977, № 1, с.70.

ства, отношения. Естественно, что чем больше его познавательный потенциал, тем большими операционными возможностями он обладает, т.к. под мыслительными операциями обычно понимаются операции, составляющие процесс применения знаний¹. Решение любой методической задачи вызывает актуализацию всей системы педагогического знания учителя иностранного языка, которая выступает как единство знания иностранного языка, методики обучения и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Проблема применения знаний осложняется тремя обстоятельствами. Во-первых, оперативный характер методического мышления требует высокой скорости актуализации. Во-вторых, применение уже актуализированных знаний затруднено из-за практики многообразия конкретного, которое усложняет решение задачи. Н.А.Менчинская называет такое явление вторичным абстрагированием в отличие от первичного отвлечения (имеющего место при усвоении знаний)².

При усвоении методических знаний (понятий) в вузовском курсе методики процесс обобщения осуществляется в тесной связи с абстрагированием, которое носит двойственный характер: положительное отвлечение (отделение и сохранение существенных признаков) и отрицательное абстрагирование (отбрасывание несущественных). Элементы, которые отвлекаются, и элементы, от которых надо отвлечься, усваиваются одновременно. В реальном подпроцессе условие методической задачи изобилует конкретными данными, которые не только не облегчают решение, но даже затрудняют его, т.к. скрывают "положительный фонд абстракции"³ и на первый план выступает именно то, от чего надо отвлечься. "...В процессе применения знаний знание общего и абстрактного уже сформировано, но оно как бы "замаскировано" новыми конкретными данными. Основная психологическая задача в этом случае - "узнать" в новых конкретных данных известное понятие или принцип"⁴. Психологи полагают, что умение отбросить те или

1. Т.В.Кудрявцев. Психология технического мышления. М., 1975, с.232.

2. Н.А.Менчинская. Мышление в процессе обучения. Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.

3. Там же, с.374.

4. Там же, с.371.

иние элементы того или иного содержания (с тем, чтобы вернуться к ним позднее) тем выше, чем выше способность субъекта управлять своим мышлением.

Основной содержательный багаж методического мышления составляют знания, теоретически известные учителю. Но современный уровень развития науки и общества в целом требует, чтобы учитель мог своевременно и грамотно "включать" в свою деятельность новую информацию. Умение включать в сложившуюся систему знания новое знание, "декодировать" научную информацию, переводить ее на язык педагогической техники, - все это функции методического мышления¹. Новейшие (и актуальнейшие) психолого-педагогические теории могут стать инструментом педагогической практики только тогда, когда высокий уровень методического мышления будет обеспечивать эти процессы.

Учитель добывает новые знания из самых разнообразных источников. По способу добывания новое знание может быть теоретическим либо эмпирическим. Теоретическое знание отражает способ возникновения объекта и условия его развития, и учителю остается лишь вовлечь его в мышление. Во втором случае сама педагогическая реальность поставляет новые классы явлений*. Возникает эмпирическое знание, в котором объект познания отражается как сформировавшийся, неизменный и массовидный. Это знание не содержит объяснения причин повторяемости явлений². Такое знание подлежит теоретическому осмыслению. Нужно подняться над эмпиризмом восприятия, освободиться от ограниченности явления, случайности опыта, придать явлению обобщенное значение. Осмысление эмпирического знания - сложный процесс, лишней раз свидетельствующий о высокой интеллектуальности методического мышления.

Знание является материальной стороной операций методического мышления. Операционные структуры методического мышления сложны для распознавания, т.к. внешнее их проявление не адекватно

1. Е.К.Осипова. Формирование педагогической направленности мышления будущего учителя. Усть-Каменогорск, 1975, с. II.

2. А.З.Зак. Психологические особенности теоретического решения задач. Новые исследования в психологии. М., 1976, № 2, с. 17.

ватно внутреннему протеканию; они маскируются содержанием деятельности; широко взаимозаменяются; наконец, мысль о предмете осознается труднее, чем предмет мысли¹. В то же время это наиболее мобильные психические образования, легко поддающиеся переносу.

Операционный аспект методического мышления определяется владением приемами мыслительной деятельности, благодаря которым подбираются адекватные способы действий по решению методической задачи. Методическое мышление совершается при помощи основных операций общего мышления: анализа, синтеза и производных от них абстракции и обобщения². Однако эти операции обладают определенной спецификой. Методическое мышление возможно при высоком уровне как анализа, так и синтеза. Анализ и синтез осуществляются с опорой на конкретное теоретическое положение. Выбор этого положения становится центральной задачей мышления, которое выступает именно как методическое³. Это означает, что синтез не только следует за анализом, но и в некотором роде предшествует ему, т.е. анализом руководят теоретические положения и контуры будущих планов. Это придает анализу систематизирующий характер. Синтез, в свою очередь, носит конкретный характер, т.е. он осуществляется не с помощью далеких абстракций, а на основе конкретного анализа⁴. Операционные структуры методического мышления требуют большей изощренности, наблюдательности, внимания к частностям, "предполагая умение использовать для разрешения задачи в частном случае то особенное и единичное, что не входит полностью и без остатка в теоретическое обобщение"⁵. И конкретный синтез, и систематизирующий анализ подчинены главному - выделению в объекте существенного.

1. А.И.Раев. К проблеме типологии операционных структур мышления. XIII перцеиовские чтения. Психология. Л., 1975, с.56.

2. С.Л.Рубинштейн. Бытие и сознание. М., 1957, с.215.

3. Н.Дайри. Развивающее обучение. Каким ему быть? "Народное образование", 1976, № 9, с.62.

4. Б.М.Теплов. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с.276.

5. С.Л.Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1940, с.308.

Отличительной чертой операций методического мышления является их высокая скорость, что определяется оперативностью методического мышления в целом.

Позволим себе некоторые выводы. Методическая сторона деятельности учителя иностранного языка может быть представлена как решение длинного ряда методических задач, являющихся объектом методического мышления. Факторы, влияющие на характер методического мышления, многообразны и неоднородны, но именно особенности методической задачи детерминируют, в первую очередь, его специфику. Мышление определяется своим объектом не непосредственно, а через внутренние законы мыслительной деятельности¹. Поэтому мы отдаем себе отчет в том, что характеристики методического мышления описаны нами в самом общем виде. Тем не менее, они позволяют утверждать, что методическое мышление является сложной формой практического интеллекта. Условием и регулятором методического мышления являются мотивы, само возникновение которых определяется особенностями учительского труда. Действенный характер ситуаций, в которых решаются конкретные методические задачи, оперативность методического мышления, частая необходимость выйти из затруднительного положения усиливают мотивацию. Следовательно, подготовка учителей иностранного языка должна нести в себе возможности для формирования множества социально-ценных мотивов², т.е. должно иметь место целенаправленное, последовательное воспитание мотивационной сферы мышления. Хотя методическое мышление совершается при помощи тех же мыслительных действий, которые присущи общему мышлению, операционные структуры методического мышления обладают рядом специфических черт. Следовательно, вся методическая подготовка во всех ее звеньях должна вестись с учетом закономерностей и особенностей методического мышления.

1. С.Л.Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946.
2. Л.Сэв. Марксизм и теория личности. М., 1972 г.

ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ ПРИ АУДИРОВАНИИ
ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ

Обучение восприятию и пониманию речи на слух является в настоящее время важной задачей в преподавании иностранных языков в вузе. Однако до сих пор отсутствует рациональная система контроля данного вида речевой деятельности. Ее создание в определенной мере зависит от решения очень важной методической задачи, связанной с отбором объектов контроля, адекватных аудированию как речевой деятельности. Совершенно очевидно, что если правильно выделить объекты и предложить надежные способы и формы их контроля, то обучающий получит в свое распоряжение эффективную систему управления процессом обучения.

В данной статье ставятся задачи: осветить имеющийся опыт по выделению объектов контроля аудирования и охарактеризовать объекты контроля аудирования, выделенные на основе имеющегося опыта и анализа научных данных психологии и психолингвистики в целях создания тестов, выполнение которых позволит устанавливать объем и глубину информации, извлекаемой из звучащего текста.

Анализ методической литературы по проблеме контроля восприятия и понимания речи на слух показывает несколько односторонний подход к выбору объектов контроля. Так, многие зарубежные методисты¹ в качестве основных объектов называют аудитивную дифференцию (т.е. умение различать и узнавать на слух определенные звуковые образы, типичные для данного языка) и понимание содержания. Причем аудитивная дифференция, как объект контроля занимает ведущее место в батареях тестов по контролю аудирования, так как, по мнению ряда зарубежных методистов, развитой фонематический слух является важнейшим условием успешного протекания деятельности аудитора.

1. См.: Adelaide Paterno. Foreign Language Testing. - Int Teaching English as a Second Language. A Book of Readings. Ed. by Harold B. Allen. Mc. Graw-Hill. Book Company. 1965; G.E. Ferren. Testing Spoken Language. Some Unsolved Problems. - In: Language Testing Symposium: a Psycholinguistic Approach. London, 1968; и др.

Советские методисты, не отрицая роли фонематического слуха в процессе восприятия и понимания речи на слух, основное внимание уделяют контролю конечного результата деятельности аудитора - пониманию содержания речевого сообщения¹ (общее, детальное, критическое и т.д., в зависимости от характера аудиосообщения). В результате в практике контроля аудирования (равно как и чтения) оценивается "что понято", т.е. продукт понимания, характеристика результата, а не "как это достигнуто", т.е. не процесс как таковой"². Хотя последнее, на наш взгляд, является не менее важным, поскольку контроль способов извлечения информации в процессе восприятия и понимания речи на слух позволит устранить "сбои" в работе аудитора на пути достижения конечного результата.

Было бы несправедливо утверждать, что важность и необходимость контроля процесса извлечения информации игнорируется в методике. Напротив, в отечественной и зарубежной методической литературе имеется даже некоторый теоретический и практический опыт по измерению объема оперативной памяти, "антиципации"³, а также таких умственных действий как: умение выделять смысловые "вехи", делать обобщение, интерпретировать воспринимаемую на слух информацию и др.⁴ Однако отдельные успехи не

1. М.Л. Вайсбурд. Контроль рецептивной устной речи. - в кн.: Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам. М., 1970; Г.И. Крикунова, Л.М. Посвольская. К вопросу об объектах тестирования в неязыковом вузе. - В кн.: Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе. (Языковые тесты: теория и практика), вып. II, Таганрог, 1974.

2. Ж.В. Витковская. Объекты контроля в тестах по чтению. - "Иностранные языки в школе", 1972, № 5.

3. Ю.А. Веденяпин. Измерение готовности абитуриентов к обучению в институтах иностранных языков как предпосылка индивидуализации учебного процесса. Автореф. канд. дисс. М., 1976; С.Д. Толкачева. Измерение оперативной памяти как одного из факторов, обуславливающих речевую деятельность. - В кн.: Психология и методика обучения второму языку, М., 1969; P. David Harris. Report on an Experimental Group-Administered Memory Span Test. TESOL Quarterly, vol. 4, 1970, № 3.

4. Г.Н. Салтовская. Методическая организация коррективного аудиокурса английского языка на начальном этапе языкового вуза. Автореф. канд. дисс., М., 1975; Cilin Black. Graded Practice in Advanced Listening Comprehension. "English Language Teaching", vol. 25, 1971, № 2; Nichole Ralph. Ten Components of Effective Listening. - "Education", vol. 75, 1955, № 5; Andrew Wilkinson and Leslie Stratt. The Study of Spoken Language. "Educational Review", vol. 25, 1972, № 1.

означают, что задача выделения объектов контроля аудиторования практически решена. Научное решение этой задачи требует устранения односторонности и случайности при выборе объектов контроля и подхода к решению задачи комплексно.

На наш взгляд, в настоящее время имеется достаточная научная основа для комплексного подхода к решению задачи, связанной с определением объектов контроля на основе единства и взаимосвязи целей, мотивов, содержания, результатов и условий, в которых протекает деятельность. Следовательно, полный набор объектов контроля должен включать не только конечный результат деятельности (понимание), но и систему действий по извлечению воспринимаемой на слух информации в определенных условиях.

На основе анализа данных научных исследований, посвященных аудированию как процессу и как речевой деятельности (см. работы В.А. Артекова, Н.И. Минина, А.З. Ланорони И.А. Зимней, В.И. Ильиной, Э.И. Кличниковой, А.А. Леонтьева, А.А. Смирнова) в методических целях возможно выделить два комплекса действий, составляющих предметное содержание данного вида речевой деятельности. Таковыми являются, на наш взгляд, перцептивные и мыслительно-мнемические действия в их единстве и взаимосвязи. Перцептивные действия связаны с формированием фонематического слуха и включают операции по сравнению, различению и узнаванию различных "звуковых образов", представляющих специфические трудности для изучающих данный язык по сравнению с родным. Для английского языка такими специфическими трудностями являются: различение конечных звонких и глухих, долгих и кратких гласных звуков, различение и узнавание звуков, сходных между собой (θ, ð, ʒ, ʒ), (e, æ, ə, ə), (ш, п), (w, v, f), а также фразового и логического ударения, тонов и других элементов интонации¹.

Формирование слухо-произносительных действий является задачей начального этапа обучения иностранному языку и, следовательно, она должна решаться еще в условиях школы. Однако наблюдения показывают, что в развитии перцептивных навыков есть определенные недостатки даже у студентов I-2 курсов факультетов

1. Kenneth James and Lloyd Mullen. English as She is Heard: Aural Difficulties Experienced by Foreign Learners. ELT, vol. 28, 1973, N 1.

иностранных языков пелвузов. Об этом свидетельствуют многочисленные ошибки в восприятии долгих и кратких звуков, безударных редуцированных гласных звуков на стыке слов и другие ошибки, которые приводят к непониманию в процессе коммуникации. Приведем примеры слухо-произносительных ошибок, допущенных студентами 2-го курса факультета иностранных языков при записи предложений со слуха.

Диктовалось:

Записывалось:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 1. Who wore nice clothes? | - Who were nice clothes? |
| 2. a social wort | - a social thought |
| 3. to question the mother | - to question them other |
| 4. Success has turned him | - Success has termed him |
| 5. He had no place to go | - He had no plays to go |
| 6. Out of sight out of mind | - Out of side out of mind |
| 7. He found it hard | - He founded heart |

Приведенные выше примеры ошибок в восприятии свидетельствуют, что наряду с задачей дальнейшего развития перцептивных действий встает задача отбора тех фонетических явлений, которые продолжают оставаться "трудностями" на начальном этапе обучения в вузе. Именно они должны стать объектом диагностического контроля.

Второй комплекс - мыслительно-мнемические действия - связан со смысловой обработкой воспринимаемой информации. Он включает, на наш взгляд, следующие основные действия: вероятностное прогнозирование (антиципация), смысловое запоминание (удержание и воспроизведение в памяти), выделение "смысловых вех", объединение (обобщение) основных смыслов в глобальный смысл, выделение основной идеи и интерпретация речевого сообщения. Охарактеризуем некоторые из них. Ведущую роль среди названных действий играют прогностические действия¹. Прогностические действия являются движущей силой процесса восприятия.

1. См.: И.А.Зимняя. О вероятностном характере речевого сообщения. - В кн.: Исследование языка и речи, т.60, М., 1971; Г.Г.Сабурова. Исследование антиципации как механизма процесса понимания иноязычной речи. - В кн.: Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, ч.1, М., 1970; и др.

Их движущая сила заключается в выдвижении гипотез и принятии решений на основе языкового и жизненного опыта. По характеру прогнозирования психологи различают: прогнозирование по структуре языка (языковая догадка); прогнозирование по логике мысли (смысловая догадка).

Изучением механизма прогнозирования советскими психологами И.А.Зимней, А.А.Леонтьевым, Г.Г.Сабуровой и др. доказано, что "догадка" опирается на ранее приобретенный опыт и знания.

Действительно, языковая догадка основана на знании законов языка. Например, правила лексико-фразеологической сочетаемости требуют употребления говорящим и приема слушающим следующих слов только в таком сочетании: bread and butter; bacon and eggs; How do you do?; It's raining cats and dogs. Правила социолингвистической сочетаемости требуют в определенной ситуации употребления определенных, общепринятых сочетаний: например, на церемонии свадьбы - white frock; на похоронах - mourning dress; при описании весны - blue sky. Языковая догадка определяется также знанием правил сочетаемости на понятийной основе¹. Вещественные слова всегда сочетаются с качественными, например, beautiful flowers, и указывающими на принадлежность to mother's burden. Наречия сочетаются с прилагательными и глаголами, например: very interesting; cry bitterly. Правила каллигационной сочетаемости обеспечивают правильный прием порядка слов в предложении, правильный выбор флексии при управлении и согласовании, например: "I saw him", а не "he, his"; The number of students present at the meeting was (not "were") great.

Основой для смысловой догадки может служить контекст данного речевого сообщения. В качестве контекста могут выступать словосочетания, предложения, абзац и весь текст. Например: The train left the station... (on the dot; on time). The clock is going... (to strike). Очень часто ситуация помогает слушающему закончить за говорящего предложение и ответить

1. А.М.Пешковский. Синтаксис русского языка в научном освещении. М., 1957.

на вопрос, который не был задан. На материале чтения установлено¹, что в контексте предложения вероятность понимания увеличивается в два раза, в абзаце - в десять раз по сравнению с изолированной позицией. К факторам, способствующим догадке, могут относиться также установка, экспозиция, способ изложения материала, языковая выраженность смысловых связей и некоторые другие.

Важную роль в процессе восприятия устной и (письменной) речи играет "фоновое" знание, "тот социально-культурный фон, который характеризует воспринимаемую речь".² Респициент может понять следующее словосочетание только при условии знания реалий своей страны: * "Fleet Street" - общее название для британской прессы (по названию улицы, где расположены редакции многих крупных английских газет). "Harley Street doctor" - врач, имеющий солидную практику (по названию улицы в Лондоне, где врачи этой категории принимают больных).

Как языковая, так и логическая догадка сокращают процесс смысловой обработки текста, тем самым способствуя его более быстрому и точному пониманию. По своему качеству антиципация может быть полной или частичной, верной или ошибочной, уверенной или неуверенной³. Следовательно, об уровне развития прогностических действий можно судить по качеству выполнения действия: полнота (частичность), правильность (ошибочность) и т.д. Качественная характеристика действия может быть также связана со скоростью его выполнения.

1. Р.Р. Низамов. О сущности языковой догадки и о факторах, влияющих на ее формирование при чтении. - В кн.: Актуальные вопросы обучения иноязычной речевой деятельности. М., ч. 2, 1974.

2. О.С. Ахманова, И.В. Губбенет. "Вертикальный" контекст как филологическая проблема. ВЯ, 1977, № 3.

* Нижеследующие примеры заимствованы из указанной работы О.С. Ахмановой и И.В. Губбенет.

3. Ж.И. Мануэльян. К вопросу об антиципации предмета сообщения и содержания текстов разного характера в старших классах средней школы. - В кн.: Некоторые вопросы методики преподавания иностранных языков в школе и вузе. М., 1972.

Исследование "антилипации", проведенное Ю. Веленяпиным под руководством И.А. Зимней, позволили ему сделать вывод, что прогнозирование является показателем лингвистической сформированности. Наличие или отсутствие достаточно высокого уровня развития данного умственного умения может благоприятствовать или, наоборот, тормозить овладение иноязычной речевой деятельностью¹. Его тесты на прогнозирование включены в батарею тестов для контроля языковой способности абитуриентов, поступающих на факультет иностранных языков. Многочисленные эксперименты Ю. Веленяпина доказывают, что "антилипация" может являться как объектом обучения, так и объектом контроля.

Непосредственное, быстрое понимание сообщения невозможно без умения схватывать "смысловые веки" и объединять их в целую мысль. Успешное выполнение действий по вычленению "смысловых век" опирается на знание обучающимися элементов языковой структуры, способных выступать в роли смысловых опор. По мнению психологов (Н.И. Бинкин, А.Н. Соколов) и методистов (Н.И. Гез и др.), наиболее значительными носителями смысла на начальном этапе понимания являются существительные и глаголы². В роли смысловых сигналов (подсказок) выступают также некоторые синтаксические структуры. (*there is/are/, it is + inf.*). Для выделения основных мыслей могут использоваться вводные слова (*first, second, finally, to begin with, in conclusion, to cut a long story short*) и др., повторения, риторические вопросы. Смысловыми подсказками могут являться такие элементы интонации, как высота подъема голоса, логическое ударение, темп, тембр, паузаций. Так, высотный уровень начала предложения служит своего рода сигналом о характере смыслового напряжения в тексте³. Логическое ударение привлекает внимание аудитора к самой важной, с точки зрения говорящего, информации. Меллен-

1. И.А. Зимняя, Ю.Д. Веленяпин. Исследование факторов, обуславливающих успешность обучения речи на иностранном языке. - В кн.: Психология и методика обучения втостому языку. М., 1969.

2. А.Н. Соколов. Психологический анализ контента иностранного текста. Изв. АПИ РСФСР, вып. 7. М., 1947; Н.И. Гез. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии. - "Иностранные языки в школе", 1969, № 2.

3. Б.С. Кантинский. Целый текст и его интонационная структура. - В кн.: "Иностранные языки в высшей школе", вып. 4. М., 1968.

ний, размеренный темп произнесения какой-то части аудиосообщения служит сигналом для привлечения внимания аудитора именно к этой информации как наиболее важной, и, напротив, темп скороговоркой сигнализирует аудитору о второстепенности, незначительности поступающей информации.

Важную роль смысловой подсказки выполняют паузы, особенно пауза в две моры* между фонетическими абзацами речевого сообщения. Такие паузы, являясь сигналом для приема новой информации следующего синтаксического целого, приводят аудитора в состояние ожидания и готовности, что не может не способствовать успешному выполнению деятельности. Очевидно, что перечисленные выше смысловые опоры представляют неполный набор всех тех сигналов, которые функционируют в реальных условиях общения. Предстоит дальнейшая работа по их отбору и конкретизации.

Успешное восприятие и понимание речевого сообщения невозможно без удержания и воспроизведения в памяти поступающей информации, т.е. без смыслового запоминания. В результате исследования процессов памяти, проведенных Н.И.Жинкиным, А.А.Смирновым и др., были выявлены закономерности и характеристики кратковременной памяти, которая непосредственно обслуживает процесс аудирования. В ней выделяется оперативная память, функция которой заключается в "одномоментном схватывании", "запечатлении" поступающей информации и немедленном ее воспроизведении. На основе экспериментальных исследований выявлены следующие основные показатели оперативной памяти¹: объем оперативной памяти; качество и характер оперативных единиц памяти; время воспроизведения или "готовности" памяти.

Объем оперативной памяти равен 5-10 "кусок" (7±2 "магическое число" Дж.Миллера). "Кусок" как оперативная единица памяти может быть "крупным" (равняться одному или нескольким абзацам) или "мелким" (равняться слову, предложению, нескольким предложениям). Независимо от размера, "кусок" как оперативная

* Мора - средняя длина короткого звука, Г. Егоров. *Suprasegmental Phonology. (a summary of lectures)*. МГУ, 1967 г.

1. См. указанное соч. Ю.А.Веденяпина, И.А.Зимней, С.Д.Толкачевой.

единица памяти, должен характеризоваться целостностью, т.е. должен восприниматься, как простое целое. "Быстродействие" (Г.В.Репкина)¹ является главной характеристикой временного фактора. Оперативное запоминание - это одномоментное схватывание, запечатление и воспроизведение "кусков" материала. Ясно, что высокие показатели оперативной памяти требуют от аудитора одномоментно охватывать и удерживать крупные "кусочки" информации.

Для целостного запоминания важно уметь схватить и удержать в памяти основную нить изложения. Это возможно, если аудитор владеет специальными приемами осмысленного запоминания. По экспериментальным данным А.А.Смирнова приемы осмысленного запоминания включают следующие операции²: группировка материала (мысленное расчленение материала на части, объединенные единым смысловым стержнем; выделение смысловых опорных пунктов (мысленное составление плана); осознание принципа построения материала (мысленное сопоставление его частей; опора на наглядные образы, возникающие произвольно или вызываемые аудитором намеренно в связи с восприятием материала; придумывание и использование зрительной наглядности (схем, диаграмм, таблиц), иллюстрирующих то, что нужно понять и запомнить; "перевод" на свой язык. Выполнение указанных действий сопровождается активной мыслительной деятельностью, высокой направленностью внимания, что, в свою очередь, способствует продуктивности запоминания. Важными положительными факторами, влияющими на запоминание, являются интерес, мотивация, которые способствуют созданию послепроизвольного внимания, а также "фоновое знание". Последнее значительно облегчает "смысловое запоминание", так как соотнесение того, что запоминается (нового) с чем-либо ранее известным из прошлого опыта, облегчает создание прочных связей и ассоциаций.

Важную роль в смысловом запоминании играет установка. В зависимости от ее характера различают точное, полное, выборочное, продолжительное (непродолжительное), последовательное

1. Г.В.Репкина. Память в обучении языку. - В кн.: "Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку". М., 1972.

2. А.А.Смирнов. Память и ее воспитание. М., 1948г.

запоминание. Установка на запоминание должна быть развернутой, т.е. конкретно указывать что запомнить (форму или содержание), как воспроизвести (полно или кратко), как надолго. Известно, что неверно данная установка может вести к запоминанию не того, что было нужно запомнить. Это проявляется в том, что внимание аудитора естественно переносится на яркие детали, а это приводит к непониманию им общего смысла. Основным показателем развития слуховой памяти аудитора должно являться соответствие полученного результата заданной установке.

Исследования К.А. Ветенькина, С.Д. Толкачевой свидетельствуют о важности оперативной памяти как языковой способности, а их эксперименты по измерению объема оперативной памяти доказывают возможность изменять (путем научения) и контролировать ее объем.

Действия по интерпретации воспринимаемой на слух информации являются следующим неотъемлемым компонентом комплекса действий по смысловой обработке информации. Под интерпретацией речевого сообщения мы понимаем выделение эмоционально-оценочной информации, выраженной языковыми средствами (эксплицитно), и в подтексте (имплицитно), а также формирование своего отношения к прослушанному речевому сообщению. Следовательно, действия по интерпретации распадается на следующие три подгруппы: 1) выделение эмоционально-оценочной информации, выраженной в сообщении словесно; 2) выделение эмоционально-оценочной информации, выраженной имплицитно; 3) формирование своего отношения к речевому сообщению.

Как известно из теории текста, изложенной в работах Н.И. Жинкина, Э.И. Клычковой, А.А. Леонтьева, А.К. Марковой, Э.Д. Тункель и др., каждое речевое сообщение содержит эмоциональные и оценочные элементы, которые фиксируют факты субъективного отношения человека к действительности (его оценку происходящих событий, его отношение к поступкам окружающих, описание переживаний героя, в связи с какими-либо событиями и т.д.). Элементы личностного, субъективного отношения говорящего к содержанию либо содержания могут быть, как уже отмечалось, выражены языковыми средствами. Последние могут служить для аудитора сигналами (ориентирами) для выполнения действий по вычленению эмоционально-оценочной информации. К числу таких сигналов, выразителей

авторского "я", относятся (по данным, приведенным в работе А.К.Марковой)¹, Динтонация (особенно тембр и темп)² для выражения сомнения, удивления, иронии, уверенности и других эмоций со стороны говорящего. Например, только по интонации, с которой Нора произносит фразу: "Who's that now?" (Meet the Parkers) в ответ на стук в дверь, можно судить о том, что Нора раздражена посетителями, которые беспокоят ее целый день; 2) словопорядок, выполняющий функцию акцентирования. Например: "I say, how dark those clouds are getting. I think it's going to rain". (Meet the Parkers); 3) повторы, означающие интенсивность и длительность. Например: "Jolly good cake. Jolly good brown cake. Jolly good sugar brown cake". ("Rabbits Go Hunting". - An English folk tale); 4) частицы и междометия. (Oh, hm); 5) вводные слова и вводные предложения, дающие оценку сообщаемого. Например: "Luckily; unfortunately; happily; Sorry to say; etc. "; 6) слова-оценки достоверности. Например: "Perhaps; supposing; it seems, etc. "; 7) слова, выражающие ту или иную реакцию на сообщение. Например: "You should admit; agree; it should be noted, etc. "; 8) слова-спецификаторы (прямые и косвенные), указывающие на эмоциональное состояние говорящего³. Например, прямые спецификаторы "anger; rage" служат для выражения гнева, злости, "warmth" означает сердечность и теплоту. Слова "sure"; "conviction" показывают уверенность, а спецификатор "sad" указывает на грусть и печаль. Косвенные спецификаторы выражают эмоциональное состояние говорящего косвенно, т.е. не прямо, а с опорой на контекст. Например: в определенном контексте слова "honey; darling" указывают на нежность. Фраза "In a hardened voice" показывает неудовольствие, неприязнь. Предложение-спецификатор "Of course, I'll marry you" указывает на удовлетворение, восторг, который испытывает говорящий; 9) вопросительные пред-

1. А.К.Маркова. Психология усвоения языка как средства обучения. Докт.дисс.М., 1974г.

2. И.Р.Гальперин. Информативность единиц языка. М., Высшая школа, 1974; М.И.Кнебель, А.Р.Лурья. Пути и средства кодирования смысла. "Вопросы психологии", 1971, № 4.

3. Н.Е.Юдина. Определение эмоциональных состояний с помощью метода дескрипторов. - В кн.: "Вопросы теории английского языка. М., 1975.

ложения: - Как способ выражения собственной экспрессии. Например: "Why should I be pleased?" - Как средство получения новой информации, стремления выяснить к ней отношение собеседника. Например: "Peter, you will let Robert sleep in your room for a few nights, won't you?" (Meet the Parkers);

10) риторический вопрос с целью привлечения внимания к своей мысли. Например: "And shall he have his breakfast in bed every day? I suppose, I must do that for him" (Meet the Parkers).

Личностные аспекты высказывания, как уже отмечалось выше, могут быть выражены имплицитно, т.е. в подтексте. Подтекст, по мнению А.К.Марковой, практически присутствует в каждом высказывании. Но он может стать предметом осознания как говорящего, так и слушающего (разрядка наша - Е.К.). Подтекст, как элемент смысловой структуры высказывания, используется в разных целях: стремлением уберечь собеседника от неприятного известия, не обнаружить подлинные мотивы своего поведения и др. Слушающий может осознать подтекст, если он научится расшифровывать сигналы подтекста в чужой речи. Такими сигналами являются следующие средства выражения (по данным А.К.Марковой):

- переакцентировка (выдвижение главного на второй план, а второстепенного - на первый);
- интонация (паузы многозначительности, темп, диапазон);
- риторические вопросы;
- наличие или отсутствие экспрессивных средств (сухость, официальный тон-сигнал о размолвке);
- явные или неявные запреты на подтекст, когда подтекст хотят заслонить текстом, не имеющим отношения к тому, что волнует собеседников;
- использование в речи переносных значений, поговорок, притчей и т.д.

Расшифровка этих средств аудитором приводит к выделению различными видами подтекста: отклоняющимся, совпадающим, расходящимся. Несомненно, что успешное выполнение аудитором действий по интерпретации аудиосообщения сделает возможным более полный прием информации, заложенной в высказываниях.

Как уже упоминалось выше, действия по интерпретации сообщения включают операции по формированию своего отношения

к речевому высказыванию. Правомерно предположить, что качественное выполнение указанных операций базируется на овладении операциями первой и второй подгруппы. Их выполнение требует от аудитора большого лингвистического и прагматического опыта. Основными параметрами операций по формированию своего отношения к речевому сообщению, на наш взгляд, являются: глубина, полнота и точность понимания идейного замысла говорящего, которые проявляются в совпадении оценок аудитора с авторской оценкой событий, поступков героев и т.д. Операции третьей подгруппы, таким образом, характеризуют зрелого аудитора.

Итак, мы попытались выделить и охарактеризовать наиболее важные, с нашей точки зрения, умственные действия, которые составляют предметное содержание деятельности аудитора по приему и переработке воспринимаемой на слух информации. Для контроля выявленных аудиодействий наиболее целесообразно использование контрольных упражнений (тестов), адекватных выделенным действиям. Выполнение тестов, направленных на автоматизированное овладение обслуживающими каждое действие операциями, способствует, таким образом, реализации не только контролирующей, но и "формирующей" функции. Не только контролировать, но и обучать - в этом как раз и должен заключаться главный эффект рациональной системы контроля.

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЯХ, ВОЗНИКАЮЩИХ
У СТУДЕНТОВ II КУРСА ИНОЯЗЫЧНОГО ФАКУЛЬТЕТА ПРИ
ПОРОЖДЕНИИ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Проблема обучения лексике студентов II курса языкового факультета продолжает оставаться актуальной.

Имеется ряд исследований, рассматривающих проблему обучения студентов иноязычной лексике на начальном этапе в языковом вузе, в частности, на I курсе¹. Однако проблема обучения лексике студентов II курса недостаточно разработана: в настоящее время имеется только одно специальное исследование, посвященное рассмотрению этой проблемы².

Целью обучения иноязычной лексике на II курсе факультета иностранных языков является умение употреблять ее в устной и письменной речи³. Наблюдения за речью студентов II курса во время занятий показали, что студенты не удерживают в памяти всей необходимой лексики из-за ее обилия и разнообразия. Они затрудняются в выборе слов, построении речевого целого. Темп естественной речи нарушается, т.е. не осуществляется этап "реализации программы"⁴. Нарушение норм словоупотребления и

1. Е.Ф.Иванова. Организация следящего контроля трудно-усваиваемой лексики на I курсе языкового факультета педуниверситета с помощью тестовой методики (на материале английского языка). Канд.дисс. М., 1975; Е.С.Коплякова. Работа над лексическими синонимами немецкого языка на I курсе пединститутов и факультетов иностранных языков. Канд.дисс. М., 1968; А.Л.Карлин. Явление лексической интерференции при контакте русского и немецкого языков и пути ее преодоления (в условиях языкового вуза). Канд.дисс. М., 1968; Е.П.Тарасова. Методика обучения иноязычной лексике на начальном этапе в языковом вузе (на материале сходных по значению лексических единиц английского языка). Канд.дисс. Минск, 1974 и др.

2. И.П.Павлова. Методика работы над лексикой английского языка с применением программированных пособий (на II курсе языкового вуза). Канд.дисс. М., 1972.

3. Программы педагогических институтов. Практика устной и письменной речи. (Английский язык). М., "Просвещение", 1972.

4. А.А.Леонтьев. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

разговорного темпа с использованием лексического минимума II курса свидетельствует о трудностях, которые могут быть вызваны разными причинами. Причины возникновения трудностей условно делят на объективные и субъективные или внутренние и внешние.

Одной из объективных причин является характер лексического строя изучаемого и родного языков¹, характер усваиваемого материала, прежде всего особенности усвоения отдельного иноязычного слова.

Исходя из лексического материала, определяют две основные причины появления трудностей при усвоении иноязычного слова. Во-первых, особенности отдельного слова, которые по-разному влияют на его усвоение, во-вторых, языковая интерференция, затрудняющая усвоение².

Особенно много затруднений студенты испытывают в тех точках речевого потока, где вероятность перехода от одной языковой единицы к другой низка и, следовательно, велика неопределенность выбора.

Трудностям выбора сходных по значению лексических единиц английского языка в процессе порождения речевого высказывания и связанным с ними типичным ошибкам посвящается данная статья.

В соответствии с предметом статьи следует выявить трудности усвоения лексики студентами II курса языкового факультета на основе ее сопоставительного анализа и изучения типичных лексических ошибок студентов, в результате чего определить трудноусваиваемую лексику, что возможно в результате: а) анализа лексического материала, являющегося предметом изучения на II курсе языкового факультета, в плане его сопоставления с родным языком; б) лингвистического анализа интерферируемых лексических единиц.

1. И. В. Арнольд. Лексикология современного английского языка. М., 1958.

2. Е. Ф. Иванова. Организация следающего контроля трудноусваиваемой лексики на I курсе языкового факультета педвуза с помощью тестовой методики (на материале английского языка). Автореф. канц. дисс. М., 1975, 28 с. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рехманова, В. С. Цетлин. "Просвещение", М., 1967.

Исследователи проблемы обучения студентов иноязычной лексики на начальном этапе считают наиболее опасными:

1) ошибки, связанные с неправильным выбором слова из-за неточного понимания его значения и сложных взаимоотношений слов внутри иностранного языка, а также со словами родного языка;

2) ошибки в употреблении слова, вызванные незнанием сочетаемости слова¹. Считается, что трудность выбора иноязычной лексической единицы для русских студентов часто объясняется отождествлением или семантики какого-либо иностранного слова со всем объемом значений соответствующего слова родного языка, в то время как каждое из значений последнего имеет свой эквивалент в иностранном языке. Являясь сходными по значению, такие слова порой не дифференцируются студентами, что и обуславливает внутриязыковую лексическую интерференцию при выборе и употреблении иноязычных слов.

Усваивая лексические единицы иностранного языка, обучающийся вольно или невольно ищет соответствующие единицы в родном языке. Известно, что невозможно исключить родной язык из речевой системы студентов, тем более на младшей ступени обучения языку². "Какую бы мы ни создавали новую систему, мы не в силах заставить его забыть прежнюю, и потому что она наиболее прочная, и потому что она исходная, и потому что она естественная"³. Поэтому студент, еще хорошо не усвоив содержательной стороны какой-либо лексической единицы иностранного языка, стремится с ее помощью передать столько же информации, сколько в аналогичной речевой ситуации передается средствами родного языка. Тогда употребление лексической единицы иностранного

1. И. П. Павлова. Методика работы над лексикой английского языка с применением программированных пособий. Канд. дисс. М., 1972, с. 4; Е. П. Тарасова. Методика обучения иноязычной лексике на начальном этапе в языковом вузе. Канд. дисс. Минск, 1975.

2. Л. В. Щерба. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947, с. 56.

3. Ю. А. Крутиков. Место перевода при обучении иностранному языку в языковом вузе. - В кн.: Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. Тезисы докладов. М., 1967, с. 113.

языка обуславливается семантическими особенностями и правилами дистрибуции, присущими соответствующим лексическим единицам родного языка, что приводит к нарушению нормы иноязычной речи. Например, слову "рука" соответствует в английском языке "hand" и "arm". Отождествление понятий, выражаемых этими английскими словами, приводит к неправомерной замене одного слова другим, вызывая ошибки типа:

She has a child in her hand

вместо

She has a child in her arm

Это явление объясняется так, что хотя операции функционирования лексических единиц в двух языках и сходны, но функционируют они на основе навыков, обладающих различной устойчивостью, которая определяется: а) давностью выработки; б) частотностью актуализации¹.

Операционным показателем наличия у говорящего способности осуществить выбор лингвистического материала является отсутствие смысловых разрывов при соблюдении ее континуума². Основой речевого континуума является вербальный контекст, при возникновении которого "вспоминается" лингвистический материал. Следовательно, случаи "разрыва смысла", неудачной или недостаточной вербализации являются объективными показателями несформированности или недостаточной сформированности навыка выбора лингвистического материала в процессе речи.

По мнению некоторых исследователей³, о затруднениях в выборе слов из ряда сходных по значению свидетельствуют только паузы, возникающие внутри предложения. Речевой континуум считается сохраненным, если пауза между словами не превышает 0,25 сек. Этот показатель характерен для носителя языка. Относительно величины паузы, равной 0,3 сек., минимальной для лучших студента-

1. Е.М.Верещагин. Психолингвистическая проблематика языковых контактов. - "Вопросы языкознания", 1967, с.5, 126.

2. Ю.С.Бабахан. Психологические принципы обучения устной английской речи на основе традиционной сочетаемости лингвистического материала. Автореф. канд. дисс. М., 1967, с.9.
3. Goldstein-Silber. Psycholinguistics. Experiments in Spontaneous Speech. London and New-York, 1968, p.33.

Е.Ф.Тарасова. Методика обучения иноязычной лексике на начальном этапе в языковом вузе. Автореферат. Канд. дисс., Минск, 1975, с.8.

тов старшего курса языкового вуза¹, мы и производим замер пауз перед тестируемыми словами. При проведении лексических тестов учитывались специфические требования² к ним:

1. Современное понимание слова, его значения, употребления предполагает обязательное тестирование его в к о н - т е к с т е.

2. Контекст должен быть недвусмысленным, помогающим раскрыть проверяемое значение слова, и достаточным, однако, не очень большим, так как результатом на заданный большой контекст может быть ответ, в котором возможно избежать употребление проверяемой лексической единицы.

3. Чтобы проверить, владеют ли студенты лексическими единицами в продуктивной речи, следует раскрывать содержание этих единиц. Студенты, в свою очередь, должны называть соответствующие этому содержанию лексические единицы.

Существуют различные пути выявления уровня сформированности владения лексическими единицами.

Мы использовали контекст-перевод. На наш взгляд, перевод дает возможность предложить строго определенный уровень языковой трудности, а также вскрыть расхождения в разных языках. С его помощью мы ставим студентов перед необходимостью употребления нужных нам слов.

Проведенный лингвистический анализ лексики II курса³ подтвердил ее крайнюю неоднородность.

В конце 4-го семестра 1975-1976 учебного года проводилось тестирование студентов. Цель теста: определить степень сформированности навыка выбора нужной лексической единицы из нескольких известных студентам сходных по значению и соответствующих одному слову родного языка единиц. Специальный срез был прове-

1. Э.Н.Носенко. Объективные показатели уровня владения устной иноязычной (монологической) речью (старший этап языкового вуза). Канд.дисс., М., 1970, с.230.

2. О требованиях см.: Lado R. Language Testing. L., 1970, p.185.

3. Анализу подверглась лексика II курса языкового вуза. При отборе слов учитывалась их обязательная принадлежность к "Лексическому минимуму по английскому языку" М.М.Фалькович. М., 1972 и действующему учебнику Practical Course of English (Second Year). Edited by Prof. Arakin V.D., M., 1973.

ден со студентами Брянского государственного педагогического института имени академика И.Г.Петровского. Тестированию было подвергнуто 40 человек. Тест проводился следующим образом. Были включены группы слов¹, относящиеся к разным частям речи, разговорным темам, и группы слов межтематического характера: Shiver, tremble, shudder; a strike, surprise, astonish, puzzle; piece, lump, a lice, land, earth; house, home; plain, clear, simple; vacant, free, not engaged, spare, loose; different, various, etc.

Студентам были даны предложения на русском языке, которые они переводили одно за другим сразу на английский язык. Перевод записывался на ферромагнитную ленту. Паузы замерялись с помощью секундомера в процессе прослушивания записей на ферромагнитной ленте. Началом паузы мы считали последний звук предыдущего слова, а концом - первый звук тестируемой лексической единицы. Тест состоял из перевода предложений на английский язык. Например,

1. Ребенок дрожал от холода.
2. Внешне он был спокоен, но голос немного дрожал.
3. Я не удивлюсь, если пойдет дождь.
4. Она была поражена его внезапной смертью.
5. Мы были все удивлены, как он изменился внешне за год.

При анализе записи учитывалась лингвистическая правильность проверяемых лексических единиц и длительность пауз перед их произнесением².

Коэффициент правильности выбора (КПВ) выводился из соотношения количества правильно произведенных выборов к общему количеству предложений.

Результаты теста показали довольно низкий уровень сформированности навыка выбора для тестируемых единиц. Так, наибольшая величина коэффициента правильности выбора³ для слов

1. Было взято по 5 слов из каждой темы и 10 слов межтематических.

2. И.А.Зимняя. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности. - В кн.: "Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе". Тезисы докладов. М., 1967.

3. По данным В.П.Беспалько, коэффициент, равный 0,7 (и выше), может считаться удовлетворительным. В.П.Беспалько. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний". "Советская педагогика", 1968, 4, с.56.

different, various, равная 0,45, оказалась лишь в одной I-ой группе. КПВ в других группах был намного ниже. Для слов shiver, tremble, shudder наибольшим был коэффициент, равный 0,43, наименьшим - 0,20 и т.д.

Результаты тестов подтвердили наше предположение относительно наличия объективных трудностей выбора адекватной лексической единицы в процессе порождения речевого высказывания из ряда сходных и позволили сделать следующие выводы:

1. В процессе порождения иноязычного речевого высказывания на поиск слова оказывает влияние родной язык, исключить который невозможно из речевой системы студентов на начальном этапе. Степень его влияния зависит: а) от уровня владения иностранным языком; б) от характера расхождений в семантической структуре слов-коррелятов в двух языках и других факторов.

2. На пути овладения операциями выбора и комбинирования иноязычного слова стоят объективные трудности, исходящие из межязыковой и внутриязыковой интерференции. Лексическая интерференция на начальном этапе (II курс) изучения языка обусловлена тем, что не усвоив хорошо содержательную сторону лексических единиц иностранного языка, студент стремится с их помощью передать столько же информации, сколько в аналогичной речевой ситуации передается средствами родного языка.

3. Преодоление интерференции означает снятие трудностей при пользовании сходными по значению лексическими единицами иностранного языка.

Данные сопоставительного анализа двух языков и анализа допускаемых студентами ошибок позволяют разработать вопросы методической организации сходных по значению лексических единиц.

В связи с вышеизложенными выводами необходимо дать методическую организацию сходных по значению лексических единиц и разработать адекватную методику обучения этим единицам. Такая методика должна обеспечить с самого начала правильное понимание семантики сходных по значению иноязычных лексических единиц через осознание их дифференциальных признаков, а также выполнение соответствующих действий для формирования навыка выбора.

ДАЛЬНЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА IY КУРСЕ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Анализ литературы по вопросу о сущности и природе речемыслительной деятельности по интерпретации позволил нам определить содержание обучения данной деятельности в языковом вузе. Основными компонентами ее являются объект, т.е. художественный текст и номенклатура умений, которые необходимо сформировать у обучающихся. Иноязычный художественный текст рассматривается нами с позиции его структурно-композиционного строения, принятом как в лингвистике, так и литературоведении. В целях обучения текст условно разложен нами на семь элементов, выражающих в своей совокупности основу его смыслового содержания и отражающих его структуру. (I. Личность писателя, его идейно-эстетическое мировоззрение. II. Объективно-исторические факты реальной действительности и их выражение в тексте. III. Замысел и проблематика произведения. IV. Сюжет и композиционное построение текста. V. Идеино-тематическое содержание текста. VI. Образы действующих лиц и характер языковых средств выражения, реализованных в их речи. VII. Образ автора-повествователя и языковая характеристика его речи). Для студентов эти элементы текста выступают в роли вспомогательных опорных пунктов, вокруг которых организуется вся интерпретационная деятельность.

Номенклатура умений отражает иерархию типов интерпретации - констатация, комментарий, рассуждение, обобщение, которая основана на уровневом характере процесса понимания иноязычного текста при чтении¹.

- Выделенные компоненты содержания обучения, обусловили разработку системы заданий, направляющих и организующих форми-

1. Подробно об этом см.: Н.П.Серебрякова. Некоторые вопросы методики обучения интерпретации художественного текста на IY курсе языкового вуза, Вопросы методики преподавания иностранных языков в вузе. Иркутск, 1978.

рование у студентов данного курса умения интерпретировать. Система заданий далее была подвергнута экспериментальной проверке, обсуждение результатов которой является предметом настоящей статьи.

В основу экспериментального обучения положена следующая гипотеза: обучение студентов IV курса по предлагаемой системе заданий, основанной на четырехуровневой интерпретации (констатация, комментарий, рассуждение, обобщение) позволит развить и усовершенствовать у них умение извлекать и понимать смысловую информацию в соответствии с установленными в тексте ориентирами и приведет к значительному качественному улучшению навыков и умений устной речи на иностранном (французском) языке.

Экспериментальному обучению предшествовал предэкспериментальный срез, цель которого состояла в проверке исходного уровня понимания текста студентами IV курса языкового факультета и умения извлечь из него смысловую информацию согласно установленным выше элементам его структурно-композиционной основы.

Предэкспериментальный срез проводился в начале учебного года на IV курсе (группа № 1) в Бурятском педагогическом институте им. Д.Банзарова и в начале второго семестра на IV курсе (группа № 2) Московского педагогического института им. В.И.Ленина. Всего участвовало 48 студентов, специализирующихся во французском языке.

Экспериментальная проверка проводилась во время учебных занятий (по два занятия в каждой группе). За один академический час студенты должны были внимательно прочитать художественный текст (в среднем около 7000 печатных знаков) и письменно ответить на восемь вопросов, содержание которых раскрывается ниже при обсуждении результатов среза. Письменные ответы студентов, кроме первого, классифицировались по следующим параметрам: 1 - полный ответ - это ответ, отличающийся четкостью, ясностью и лаконичностью в изложении, 2 - неполный ответ - недостаточно или слабо освещающий вопрос, с некоторыми неточностями, с излишними подробностями и описанием незначительных деталей, 3 - отказ. Сводная таблица по результатам среза отражает процентное соотношение ответов на каждый отдельный вопрос. (Таблица I).

№ в о п р.	Хар-ка ответа	Группа I		Группа 2	
		текст I	текст 2	текст I	текст 2
1		0,62%	0,6%	0,61%	0,63%
	полный	15%	10%	-	15%
2	неполный	65%	55%	100%	75%
	отказ	20%	35%	-	10%
	полный	-	-	-	-
3	неполный	40%	35%	100%	75%
	отказ	60%	65%	-	24%
	полный	-	-	-	-
4	неполный	35%	-	100%	64%
	отказ	65%	100%	-	36%
	полный	70%	65%	72%	70%
5	неполный	30%	35%	28%	30%
	отказ	-	-	-	-
	полный	25%	40%	46%	30%
6	неполный	40%	60%	54%	70%
	отказ	35%	-	-	-
	полный	30%	35%	54%	55%
7	неполный	70%	65%	46%	45%
	отказ	-	-	-	-
	полный	20%	15%	45%	35%
8	неполный	80%	85%	55%	65%
	отказ	-	-	-	-

Ответы на первый вопрос, в котором требовалось указать количество незнакомых или непонятных слов, показали, что студенты IY курса достаточно хорошо владеют изучаемым языком, имеют необходимый запас лексики, чтобы после одноразового чтения текста понять его общее сюжетно-логическое содержание. Количество незнакомых слов составляет в среднем 0,6% от общего количества слов в тексте. О достаточно полном понимании сюжетно-композиционной линии текста говорят также ответы на пятый вопрос, в котором предлагалось составить подробный план текста. С этим заданием справились все студенты и около 72% ответов точно и полно освещают вопрос.

Ответы на вопросы второй, третий, четвертый - о писателе, о связи текста с реальной действительностью, о его проблематике и замысле свидетельствуют о слабом знании студентами литературы страны изучаемого языка, о их недостаточном читательском опыте. Лишь 10% студентов дали содержательные ответы на второй вопрос. В основном же ответы носят поверхностный характер в виде отрывочных воспоминаний о жизни и творчестве автора. В группе № 2 первый текст был снабжен справкой о писателе о его творчестве и поэтому студенты смогли быстро сориентироваться и в какой-то мере ответили на поставленные вопросы; но и здесь их ответы не отличались содержательностью и последовательностью.

Анализ ответов на шестой, седьмой и восьмой вопросы, цель которых заключалась в выявлении умения кратко сформулировать тему и идеи отрывка (6), дать характеристику-описание одному из действующих лиц (7), охарактеризовать автора-повествователя (8), показал, что студенты в целом извлекли необходимую информацию из текста и пытались переложить ее понимание. Но данные высказывания страдают целым рядом недостатков: непоследовательностью изложения, неумением выделить основное и кратко формулировать свои мысли, достаточно ясно выразить собственное восприятие прочитанного.

Таким образом, предэкспериментальный опрос позволил выявить, что студенты в достаточной степени владеют иностранным языком, понимают непосредственно предметный план содержания текста после одноразового чтения его. Объем информации, извлекаемый студентами из текста, является достаточным для формирования

умений интерпретации первого типа - интерпретации-констатации. Но в то же время срез показал, что у студентов недостаточно развито умение ориентироваться в тексте в соответствии с его основными структурно-композиционными элементами, а также строить свое творческое высказывание по прочитанному, которое отвечало бы всем его качественным признакам: содержательность, доказательность, последовательность, образность, эмоциональность, обобщенность¹.

Полученные в результате предэкспериментального среза данные позволили нам также конкретизировать задачи экспериментального обучения, которые сводятся к следующему:

- проверить характер заданий-стимулов, направляющих и организующих интерпретационную деятельность студентов всех четырех ее типов - констатация, комментарий, рассуждение, обобщение;

- определить режим подключения данных заданий-стимулов в практике преподавания;

- проследить качественное изменение высказывания-интерпретации по признакам: содержательность, доказательность, последовательность, образность, эмоциональность, обобщенность.

Кроме того, в ходе эксперимента проверялся ряд частных гипотез:

- если на первом пропедевтическом этапе обучения интерпретации давать студентам задания-стимулы в раздробленном и развернутом виде, то это будет способствовать скорейшему развитию навыка ориентироваться в тексте и повысить их активность на занятии;

- если развернутые задания-стимулы снабдить списком дополнительной специальной лексики (10-15 слов на один раз), способствующей снятию трудностей по оформлению высказывания, то можно будет добиться значительного улучшения качественной стороны высказываний студентов по тексту;

- пропедевтический этап "оживления" студентов в интерпретационную деятельность должен подготовить их к умению само-

1. В.И.Певская. Творческое высказывание на иностранном языке. Горький, 1974.

стоятельно, т.е. без заданий-стимулов, ориентироваться в тексте и привести к сокращению числа аудиторных занятий, отводимых для работы над одним текстом.

Экспериментальное обучение проводилось в Бурятском педагогическом институте им. Д.Банзарова в течение I семестра 1977/1978 учебного года, испытуемыми были студенты IV курса факультета иностранных языков французского отделения (2 академические группы). Оно проходило в естественных условиях на программном материале курса с использованием системы заданий-стимулов. Обучение носило поэтапный характер - всего У этапов, целесообразность выделения которых зависела от количества изученных текстов и проведенных итоговых срезов.

Первый этап представлял собой констатирующий срез, задачи которого были раскрыты нами выше в описании предэкспериментального среза. Разница этих срезов состоит в том, что констатирующий срез заключал в себе два способа проверки: письменную - ответы на вопросы (восемь вопросов, указанных выше, см. таблицу I) и устную, которая проводилась в лабораторных условиях во внеаудиторное время. Суть его сводилась к тому, что в ограниченный отрезок времени (15 минут) студенты после предварительной самостоятельной домашней подготовки должны были устно представить свое творческое высказывание по тексту и попытаться отразить в нем понимание и собственное переосмысление его смысловой информации соответственно заданным ориентирам - структурно-композиционным элементам текста. (см.с.79 данной работы).

Данные письменной проверки отражены в таблице I (группа № 1, текст I). Результаты же устного ответа - высказывания по тексту послужили исходной основой для сравнения всех последующих срезов, которые проводились также в лабораторных условиях путем записи на ферромагнитную ленту. Запись следовала после серии занятий, организованных по предлагаемой методике и являлась отражением итога работы над одним конкретным текстом.

Обработка результатов проводилась по строго установленным параметрам, идентичным для всех срезов. В высказывании учитывались: I) степень отражения структурно-композиционных элементов текста, являющихся составными частями объекта интерпрета-

ции (таблица 2) и 2) степень улучшения качественных признаков в соответствии с коэффициентами содержательности, доказательности, последовательности, образности, эмоциональности и обобщенности (таблица 3).

В таблице 2 результаты классифицируются по трем параметрам, которые отражают полноту раскрытия всех структурно-композиционных элементов текста в высказываниях студентов: 1 - "полно", т.е. когда студент точно и содержательно раскрывает в высказывании сущность и значение данного элемента; 2 - "неполно", когда данный элемент текста раскрывается непоследовательно или слишком сжато; 3 - "отказ", т.е. нет ни одного предложения-суждения об этом элементе текста.

В таблице 3 коэффициенты, соответствующие каждому признаку творческого высказывания, вычисляются по следующим формулам: Коэффициент содержательности $K_{\text{с}} = \frac{K^1}{N}$, где K^1 - количество суждений прямо относящихся к теме. N - количество всех случаев суждений, составляющих творческое высказывание. Коэффициент доказательности $K_{\text{д}} = \frac{K^2}{N}$, где K^2 - количество аргументов, из числа прямо относящихся к теме. N - суждение прямо относящиеся к теме. Коэффициент последовательности $K_{\text{п}} = \frac{K^3}{N}$, где K^3 - число случаев нарушения последовательности. N - общая сумма суждений студента по данному поводу. Коэффициент образности $K_{\text{о}} = \frac{K^4}{N}$, где K^4 - количество образов как оригинальных, так и неоригинальных. N - количество всех суждений. Коэффициент эмоциональности $K_{\text{э}} = \frac{K^5}{N}$, где K^5 - количество суждений, в которых прямо или косвенно выражено личное отношение говорящего. N - общее количество суждений. Коэффициент обобщенности $K_{\text{об}} = \frac{K^6}{n}$, где K^6 - число объектов мысли. N - количество всех суждений.

Данные таблиц более наглядно представлены в графическом изображении. Так, степень полноты характеристики каждого структурно-композиционного элемента текста в высказывании-интерпретации студентов IV курса выражается в графике (рис.1), а степень улучшения качественных признаков данных высказываний - в диаграмме (рис.2).

Таблица 2.

Элементы текста*	С р е з ы														
	I			II			III			IV			V		
	I	2	3	I	2	3	I	2	3	I	2	3	I	2	3
I		53	47	13	58	29	10	47	13	70	30		70	30	
II		31	69		58	42	30	35	35	45	55		70	30	
III		61	39		64	36		87	13	25	75		55	45	
IV	31	69		58	42		76	24		95	5		100		
V	16	84		36	64		53	47		75	25		80	20	
VI	7	69	24	29	71		53	47		55	45		65	35	
VII		47	53	12	52	36	42	58		40	60		70	30	

* Перечень элементов см. с. 79 данной работы.

Таблица 3.

Коэффициенты качественных признаков творческого высказывания:	С р е з ы				
	I	II	III	IV	V
содержательность	60%	56%	70,4%	92,7%	95,4%
доказательность	62%	63%	82,1%	86,4%	90%
последователь- ность	18,3%	10,1%	4,2%	3,1%	2,3%
образность	25,8%	22%	29,3%	26%	28,3%
эмоциональность	13,5%	11%	15,5%	12%	29,8%
обобщенность	46%	48%	66,1%	89,2%	86,5%

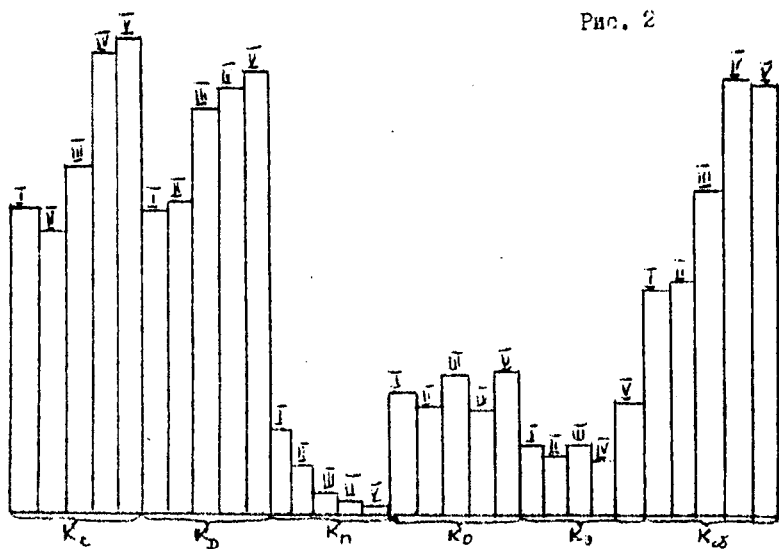
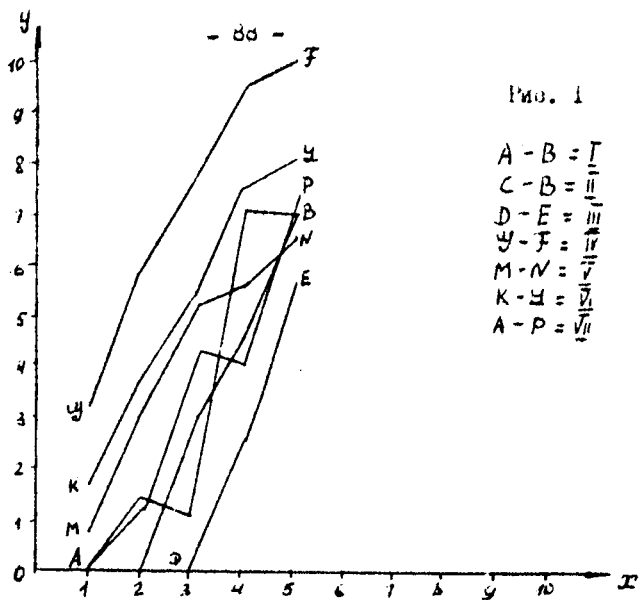
В графике на оси абсцисс (X) отмечено количество срезов, на оси ординат (Y) процентные показатели "полно" характеристики всех структурно-композиционных элементов текста. Движение кривых на графике показывает, что исходные точки первого среза и последнего - пятого отстоят в каждом случае на значительном расстоянии и свидетельствуют о постепенном росте и совершенствовании умений студентов извлекать из текста смысловую информацию, ориентируясь на данные элементы, и интерпретировать ее.

Диаграмма показывает значительное качественное улучшение речи студентов по таким признакам, как содержательность (K_C), доказательность (K_D), последовательность (K_P), обобщенность (K_{OB}). Следует отметить, что коэффициент последовательности выводился от обратного, т.е. чем меньше количество оборотов мыслей в речи, тем показатель лучше. (проследите, первый срез - 18,9 пятый - 2,8%). Коэффициенты образности и эмоциональности возросли, но не столь ощутимо, как названные выше. Этот факт объясняется тем, что на исходном уровне (I срез) умения образно и эмоционально выражать свои мысли были недостаточно развиты и, что потребуются более длительный срок для их формирования.

Объем статьи не позволил нам подробно описать весь ход экспериментального обучения, но, думается, что приведенные данные в определенной степени раскрывают его суть и подтверждают верность выдвинутой общей гипотезы. Логическим завершением эксперимента явились следующие выводы:

- знания иностранного языка и умения практического использования его в речи составляют основательную базу, на которой у студентов IV курса языковой вуза могут быть сформированы умения интерпретировать текст;

- предложенная методика обучения интерпретации дала положительные результаты и показала, что с помощью ее можно эффективно воздействовать на студентов и добиваться динамического развития и совершенствования у них умений читать художественный текст и глубоко понимать его смысловое содержание и художественную форму, а также качественно улучшать их устную речь;



- начальный этап обучения (I-ая половина I семестра) является пропедевтическим этапом, где студенты получают элементарные знания о структурно-композиционном строении текста, знакомятся с типами интерпретации - констатация, комментарий, рассуждение, обобщение. На этом этапе следует особое место отвести работе над лексикой, облегчающей оформление высказывания по тексту;

- тщательно подготовленный и организованно проведенный пропедевтический этап обучения интерпретации является залогом сокращения аудиторных занятий, отводимых на работу над одним текстом и в дальнейшем позволит увеличить количество изучаемых за год текстов.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ НА ВТОРОМ КУРСЕ
ЯЗЫКОВОГО ВУЗА И РЕЗУЛЬТАТЫ ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
ПРОВЕРКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Как указывается в программе, одной из задач в области обучения письменной речи на втором курсе языкового вуза является обучение сочинению¹. Однако необходимыми требованиями к овладению этим сложным умением программа не обеспечивает: нет конкретных указаний на то, каким речевым формам обучать, на каком речевом и языковом материале; какими умениями должны овладеть студенты для написания сочинения. В то же время лексические и грамматические знания, которыми обладают студенты, не могут в полной мере обеспечить написание сочинения, что подтверждается специально проведенными срезами. Так, студенты недостаточно владеют основными речевыми формами, замкнут в их работах реализуется частично, отсутствуют логические связи между частями сочинений и внутренняя связь между отдельными предложениями и абзацами. Среди языковых ошибок отмечается неправильность и неточность словупотребления, незнание временных форм.

Кроме того, написанию сочинения отводится непомерно малое количество учебного времени, и оно используется не всегда рационально.

Из сказанного вытекает необходимость проведения специального исследования, предполагающего разработку соответствующей методики обучения сочинению.

Для конкретизации интересующей нас методики, следует учитывать, что сочинение является одним из видов письменных работ, в котором отражены такие речевые формы как повествование, описание, рассуждение и их взаимопереплетение.

Исходя из этого, встал вопрос об отборе речевого материала для обучения сочинению, отражающего вышеназванные речевые формы.

¹ Программа по практике языка (французский язык) для факультета иностранного языка педагогических вузов. М., 1974.

Это оказалось возможным благодаря тщательному анализу современной французской художественной прозы. В целях исследования было проанализировано около 5000 страниц произведений французских авторов таких как П.В.Кутюрве, М.Ланьоль и др. В результате были отобраны тексты, отражающие рассматриваемые речевые формы, являющиеся подлинными образцами французской письменной речи.

Каждая речевая форма, исходя из специфики французского языка, характеризуется особым языковым материалом, поэтому следующим вопросом, который предстояло решить, был отбор языкового материала, отражающего специфические лингвистические особенности оформления таких речевых форм и на материале французского языка, как повествование, описание, рассуждение и их взаимопереплетение, с учетом программы второго курса.

Языковой материал удалось отобрать из вышеназванных образцовых текстов, где соответствующие лингвистические особенности речевых форм были максимально репрезентированы.

Следует отметить, что в процессе предварительного исследования выяснилась необходимость ознакомления студентов с указанными выше речевыми формами и соответствующим им языковым материалом уже на первом курсе языкового вуза, так как дальнейшая более углубленная работа над ними на втором курсе в значительной мере затрудняется отсутствием необходимых знаний и умений. Поэтому на первом курсе во втором семестре 1976-1977 учебного года был организован небольшой пропедевтический курс¹. Он включал самые необходимые сведения о речевых формах и обслуживающем их языковом материале в объеме, реальном и доступном для студентов первого года обучения, а также небольшое количество упражнений, обеспечивающих овладение ими.

Таким образом, языковой материал был распределен между двумя годами обучения. Он располагался градуированным зависимости от сложности и трудности его усвоения и особенностей овладения той или иной речевой формой во французском языке. Пока-

1. Целесообразность такого курса доказана также в иссл. В.Н.Колтаковой: Методика работы с кинофильмом на занятиях по письменной речи на младших курсах языкового вуза (на материале немецкого языка). Канд.дисс. М., 1974.

жем распределение языкового материала между пропедевтическим и основным курсами на примере повествования.

Во время пропедевтического курса из лексических средств выражения повествования выделялась лексика движения; слова, определяющие обстоятельства действия; глаголы движения, а также лексика, передающая временную последовательность событий.

Для основного курса были отобраны слова с дополнительным оттенком, то есть модальные слова и слова с дополнительным оценочным или экспрессивным элементом; глаголы, вводящие прямую речь; лексические единицы, употребляющиеся в функции вводных слов.

Из грамматических средств выражения повествования для пропедевтического курса были выделены следующие временные формы: *Présent, Imparfait, Passé Composé* и такие синтаксические явления, как неполные предложения, бессоюзные предложения, краткие предложения с прямым порядком слов.

Для основного курса отобранными временными формами являлись: *Passé Simple, Passé Immédiat, Plus-que-parfait, Futur Immédiat* в плане синтаксиса: распространенные предложения; стилистические приемы перечисления, нарастания; чередование одного и того же подлежащего в нескольких простых предложениях; употребление нескольких однородных сказуемых при одном подлежащем. Аналогичное распределение материала имело место в работе над описанием и рассуждением.

Кроме того, необходимо было вычлениить те умения, которыми должны обладать студенты для написания сочинения к моменту окончания второго курса, а именно:

- правильно раскрывать замысел предстоящего сочинения на заданную тему;
- выбирать форму изложения в соответствии со стоящей коммуникативной задачей;
- связно и логично составлять план и последовательно излагать его пункты;
- отбирать необходимые языковые средства для оформления сочинения, исходя из формы его изложения;
- корректировать написанное.

Новизна поставленной проблемы потребовала разработать методику обучения сочинению, которая включала в себя:

1. Ознакомление с теоретическими сведениями.
2. Анализ образцовых текстов, отражающих вышеуказанные речевые формы.
3. Выполнение упражнений, подготавливающих к написанию сочинений.
4. Составление микро-сочинений.
5. Самостоятельное составление сочинений.

Для того, чтобы студенты усвоили необходимые теоретические сведения по изучению речевых форм, соответствующего им языкового материала и ознакомились с образцами речи, в начале экспериментального обучения на втором курсе была проведена лекция¹ с последующим закреплением материала.

Объектом для анализа и детального подражания послужили образцовые тексты, отобранные из французской художественной литературы.

Овладение вышеуказанными умениями обеспечивалось системой упражнений, включавшей:

- Упражнения по раскрытию замысла предстоящего сочинения.
- Упражнения по выбору нужной речевой формы.
- Упражнения по логическому и композиционному построению сочинений.
- Упражнения по языковому оформлению сочинений.
- Упражнения по коррекции написанного.

Приведем в качестве примера некоторые упражнения.

Упражнения по раскрытию замысла предстоящего сочинения.

- Выразить одну (несколько) основных мыслей серии ситуативно связанных картинок в устной (письменной) форме.
- Определить одну (несколько) основных мыслей просмотренного диафильма в устной (письменной) форме.
- Сформулировать основную мысль текста, записанного на магнитную пленку, в письменной форме.

Упражнения по выбору речевой формы.

1. Идея об организации лекции встречается и в других исследованиях, например, в канд. дисс. Г.И.Похмелькиной, В.Я.Колтаковой.

- Выбрать из предложенных текстов повествование, описание и их взаимопереплетение, подобрать к ним названия.
- Определить, какой речевой форме соответствуют предложенные названия текстов.

Упражнения по логическому и композиционному построению сочинений.

- Выделить узловые моменты в предложенном тексте, озаглавить их.
- Систематизировать данные разрозненно части текста.
- Составить план к серии картинок.
- Найти в тексте предложения, соединенные цепной (параллельной) связью, составить аналогичные примеры.
- Соединить данные разрозненно предложения с помощью местоимений.
- Разбить данный слитно текст на абзацы.
- Составить из разрозненных абзацев связный текст.

Упражнения по языковому оформлению сочинений.

- Осуществить в тексте синонимичные замены.
- Устранить повторяющиеся существительные (глаголы) в следующих фразах.
- Выделить в тексте глаголы с уточняющими словами. Составить аналогичные примеры.
- Заменить сложноподчиненные предложения номинативными.
- Изменить смысл следующих предложений с помощью порядка слов.

Упражнения по коррекции.

- Найти в тексте то, что препятствует раскрытию замысла.
- Проанализировать выбор формы изложения текста, соответствует ли она его названию.
- Найти нарушения в архитектонике текста, исправить их.
- Исправить ошибки в выборе языковых средств.

В результате усвоения указанного выше речевого и языкового материала и выполнения соответствующих упражнений студенты должны были овладеть умениями, раскрытыми выше.

Для проверки целесообразности предложенной методики обучения сочинению было организовано экспериментальное обучение в трех группах второго курса французского отделения факультета немецкого, французского и испанского языков МПИ имени В.И.Ленина в сентябре-декабре 1977-1978 учебного года.

- При организации экспериментального обучения мы исходили из того, что в результате предлагаемой методики обучения сочинению на втором курсе языкового вуза должна значительно улучшиться письменная речь студентов по таким параметрам, как:
 - раскрытие замысла предстоящего сочинения на заданную тематику;
 - выбор формы изложения в соответствии со стоящей коммуникативной задачей;
 - логическое и композиционное построение сочинения;
 - отбор языковых средств.

В связи с этим были поставлены следующие задачи:

1. Проверить доступность теоретического материала пособия и образцовых текстов исследуемых речевых форм.

2. Установить наиболее рациональный способ предъявления образцовых текстов.

3. Установить необходимое количество упражнений, способствующих овладению соответствующими умениями в зависимости от индивидуальной подготовки студентов по французскому языку.

4. Установить общее соотношение аудиторных, домашних и лабораторных упражнений в зависимости от языковой подготовки обучающихся.

5. Определить целесообразность использования различных видов упражнений.

Экспериментальному обучению предшествовал предэкспериментальный срез. Его цель заключалась в установлении исходного уровня владения студентами умением писать сочинения для его последующего сопоставления с результатами постэкспериментального среза. Срез заключался в написании аудиторного сочинения на тему: "Как я провел летние каникулы", предполагающего владение основными речевыми формами и их взаимопереплетением. Анализ письменных работ выявил типичные и индивидуальные ошибки студентов.

Собственно экспериментальное обучение проводилось по предлагаемой методике, в естественных условиях. Обучением были охвачены три группы (в общей сложности 36 человек). Занятия проводились самим экспериментатором из расчета двух часов в неделю.

Обучение сочинению велось по специально составленному пособию, включающему теоретический материал, образцовые тексты, упражнения и контрольные вопросы. Кроме того, в процессе обучения использовались наглядные пособия - диапозитивы, диафильмы, картинки, карточки. Все материалы отражали тематику, предусмотренную программой для второго курса.

В процессе экспериментального обучения выяснилось, что теоретический материал, образцовые тексты пособия вполне доступны студентам, так как они подобраны, исходя из уровня подготовки студентов и тематики программного материала.

Что касается предъявления образцовых текстов, то, учитывая общую подготовку по языку, было решено проверить только два варианта их презентации: аудитивный и визуальный, поскольку аудио-визуальный является наиболее легким, так как студенты получают опору на текст и воспринимают звучащую речь. Аудитивное предъявление оказалось для студентов второго курса трудным, главным образом, из-за лингвистических особенностей французской письменной речи, характеризующейся большой спецификой. Что касается визуального предъявления образцовых текстов, то оно способствует осознанному пониманию текста и его языковых и структурно-композиционных особенностей и дает лучшие результаты. Поэтому после соответствующей проверки в процессе дальнейшей работы тексты давались в напечатанном виде.

Одной из задач экспериментального обучения являлось также установление количества упражнений в зависимости от индивидуальной подготовки студентов по французскому языку. Наряду с этим учитывались и трудности овладения материалом, подлежащим усвоению. Принимая во внимание последний фактор, а также результаты разведывательного эксперимента, было установлено общее количество упражнений по разным видам формируемых умений, а именно: 6 упражнений по раскрытию замысла, 5 упражнений по выбору речевой формы, 16 упражнений по логическому и композиционному построению сочинений, 20 упражнений по языковому оформлению сочинений, 8 упражнений по коррекции. В процессе обучения проводились промежуточные срезы с целью установления достаточности или недостаточности данного количества упражнений. В результате было выяснено, что предложенное количество пол-

ностью достаточно для студентов, имеющих отличную подготовку по французскому языку; для остальных обучающихся пришлось увеличить количество упражнений, главным образом, за счет домашних заданий, так как лабораторные работы в силу своей специфики не предоставляют широких возможностей для развития умения выразить свои мысли в письменной форме на французском языке. В результате было установлено следующее количество упражнений в зависимости от языковой подготовки обучающихся. Приведем эти данные в виде таблицы.

Таблица № 1.

Зависимость количества упражнений от языковой подготовки студентов

Языковая подготовка (оценка по успеваемости)	Количество упражнений по видам				
	Упр-ия по баск. языку	Упр-ия по реч. формул	Упр-ия по логич. построению	Упр-ия по язык. оформл.	Упр-ия по кор.
"отлично"	11	9	25	33	11
"хорошо"	12	12	30	37	14
"удовлетворительно"	13	17	36	42	20

В результате экспериментального обучения удалось также установить общее соотношение аудиторных, домашних и лабораторных упражнений. При одинаковом количестве аудиторных упражнений для студентов с отличной, хорошей и удовлетворительной подготовкой, количество домашних и лабораторных упражнений варьируется в зависимости от их языковой подготовки. По сравнению со студентами, отлично успевавшими по языку, для студентов с хорошей подготовкой следует увеличить количество домашних упражнений на 30%, лабораторных работ - на 10%; для студентов с удовлетворительным уровнем владения языком соответственно на 50 и на 20%.

Одной из задач экспериментального обучения являлось также определить целесообразность использования различных видов упражнений. В процессе экспериментального обучения выяснилось, что

большинство предложенных студентам упражнений целесообразно, однако, некоторые из них оказались громоздкими, сложными и потребовали много времени для своего выполнения. Например - "Преобразовать следующие сравнения в метафоры" при выполнении лексико-стилистических упражнений или "Исправьте в предложенном тексте ошибки в употреблении грамматических времен" при выполнении грамматико-стилистических упражнений.

В конце экспериментального обучения был проведен постэкспериментальный срез. Зачетные сочинения студентов показали по сравнению с результатами предэкспериментального среза качественный рост умений студентов и отличались четким изложением написанного соответственно заданной форме изложения мыслей, правильным раскрытием замысла сочинения, логической последовательностью и связностью изложения, выразительностью языковых средств, подтвердив, таким образом, правильность гипотезы.

Для определения того, насколько разработанная методика способствовала формированию у студентов умения писать сочинения, был проведен сопоставительный анализ результатов предэкспериментального и постэкспериментального срезов. Данные, полученные в результате сопоставительного анализа 72 студенческих сочинений (36 сочинений предэкспериментального и 36 постэкспериментального срезов), отражены в процентном соотношении в следующей таблице.

Таблица № 2
Результаты экспериментального обучения.

Срезы	Количество студентов	Выбор реч. формы	Раскрытие замысла	Логич. и компо. построение	Язык. оформл.
Предэкс. срез	36(100%)	62%	43%	54% 58%	49%
Постэкс. срез	36(100%)	96%	85%	82% 74%	87%

Как видно из таблицы, в результате экспериментального обучения у студентов в основном возросло умение выбора формы изложения и раскрытия замысла предстоящего сочинения на заданную тему; они научились последовательно и логично излагать пункты плана, овладели архитектурной текстов рассматриваемых речевых форм, а также их взаимопереплетением. Отбор языковых средств стал более точным, постепенно приближающимся к требованиям, предъявляемым к нему во французской письменной речи.

Благодаря анализу образцовых текстов значительно возросло умение студентов работать с текстами, пополнился их активный словарь, углубились знания по языку. Студенты ознакомились с некоторыми сведениями из области французской стилистики, доступными для второго курса.

В результате экспериментального обучения удалось проверить доступность теоретического материала пособия и отобранных образцовых текстов, установить наиболее рациональный способ предъявления этих текстов, а также установить необходимое количество упражнений в зависимости от языковой подготовки студентов по французскому языку. Кроме того, было выявлено общее соотношение аудиторных, домашних и лабораторных упражнений и определена целесообразность их использования в зависимости от языковой подготовки студентов.

Таким образом, результаты экспериментального обучения подтверждают целесообразность разработанной методики обучения сочинению: они убеждают еще раз в полезности намеченной системы работы для дальнейшего повышения уровня развития умений и навыков письменной речи на втором курсе языкового вуза.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

стр.

✓ Г.Т.Мельникова	Существующие подходы к обучению иноязыч- ной грамматике.	3
Л.М.Урубова	К вопросу о соотношении громкого чтения и чтения про себя в обучении иностранно- му языку.	23
С.Н.Ромашина	Структура и содержание речи учителя на уроках иностранного /английского/ языка	30
Р.Н.Герасимова	Характеристика и структура методическо- го мышления учителя иностранного языка	48
Е.А.Кунина	Объекты контроля при аудировании ино- язычной речи	57
В.Я.Тумен	К вопросу о лексических трудностях, воз- никнувших у студентов II курса языкового факультета при порождении речевого вы- сказывания	72
Н.П.Серебрякова	Данные экспериментального обучения интерпретации художественного текста на IV курсе языкового вуза	78
К.П.Яценко	Методика обучения сочинению на втором курсе языкового вуза и результаты её экспериментальной проверки /на материале французского языка/	90