



БИБЛИОТЕКА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.И.ПАССОВ

**КОММУНИКАТИВНЫЙ  
МЕТОД  
ОБУЧЕНИЯ  
ИНОЯЗЫЧНОМУ  
ГОВОРЕНИЮ**

БИБЛИОТЕКА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.И.ПАССОВ

**КОММУНИКАТИВНЫЙ  
МЕТОД  
ОБУЧЕНИЯ  
ИНОЯЗЫЧНОМУ  
ГОВОРЕНИЮ**

2-е издание

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1991

ББК 74.261.7  
П19

Рецензенты:  
доктор педагогических наук профессор Г. В. Рогова,  
учитель средней школы № 199 В. П. Летнева

**Пассов Е. И.**

П19      Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.— 2-е изд.— М.: Просвещение, 1991.— 223 с.— (Б-ка учителя иностр. яз.).— ISBN 5-09-000707-1.

В книге рассматривается сущность, принципы и содержание коммуникативного метода обучения иноязычному говорению в средней школе. Материалы книги будут способствовать повышению квалификации учителей иностранного языка и ограждут им действенную помощь при организации общения на ИЯ на уроке.

П 4306010000—269  
103(03)—91      подписное

ББК 74.261.7

ISBN 5-09-000707-1

© Издательство «Просвещение», 1985

## ВВЕДЕНИЕ

Попытки приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации предпринимались давно. Они были чрезвычайно полезны, ибо развивали у учителей и учащихся вкус к коммуникативному обучению.

Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и методисты. К ним в нашей стране прежде всего следует отнести Институт русского языка им. А. С. Пушкина (А. А. Леонтьев, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, А. Н. Щукин, М. Н. Вятютнев, Э. Ю. Сосенко и др.), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г. А. Китайгородская), методистов и психологов Э. П. Шубина, П. Б. Гурвича, И. Л. Бим, Г. В. Рогову, В. Л. Скалкина, И. А. Зимнюю и др.; среди зарубежных коллег это Г. Лозанов и его школа в Болгарии, Г. Э. Пифо — в ФРГ, Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд — в Англии, С. Савиньюн в США и многие другие.

При всем различии методологий и технологий обучения все эти ученые внесли в теорию и практику много ценного. Подход каждого ученого, несомненно, своеобразен и имеет право на дальнейшее развитие.

Правда, внедрение лишь элементов коммуникативности не приносило, да и не могло принести, желаемых результатов, ибо не было системы работы, не были осознаны основные принципы этой системы. Но по мере того, как продолжались научные исследования методистов и практические поиски учителей, становилось ясно, что мы имеем дело не просто с устойчивой тенденцией, а с методом обучения, который пока в достаточной степени теоретически не осмыслен и не описан.

В методической литературе последних двух десятилетий вряд ли найдется более частотное слово, чем «коммуникативный». Пробившись сквозь бетонные стены традиционных бастионов, коммуникативная методика завоевала себе место под солнцем и, как таковая, уже не нуждается в поддержке. Но она — увы! — стала также и модой для многих. Как неудобно бывает признаться в том, что вы не читали какой-то бестселлер, так неудобно стало заявлять о себе как о противнике коммуникативности. Более того, сейчас даже бывшие ее ярые враги перекрасили свои знамена. Можно сказать, что наступило время, когда коммуника-

тивность должна бояться не своих противников, а своих «сторонников». Это не парадокс, это — реальность мира обучения иностранным языкам.

Нельзя также не заметить, что коммуникативный пыл некоторых методистов угас. Дело в том, что временные, экономические и чисто человеческие затраты на обучение иностранным языкам часто не сопоставимы с тем мизерным результатом, который мы получаем в виде так называемого практического владения языком. И, казалось бы, вполне правомерно возникает вопрос: «Может быть идея коммуникативности лишь очередная мода и также неспособна быть основой учебного процесса?»

Некоторые западные методисты положительно ответили на этот вопрос и, поспешив отречься от коммуникативности, пытаются вновь укрыться в старых шалаших эклектики: на сцену вытаскивается обновленный смешанный метод. Но эклектическая позиция, хотя и очень уютна, всегда бесплодна.

Правомернее задать себе другой вопрос, который менее очевиден, но более глубок: «А та ли это коммуникативность?» Иначе говоря, является ли расхожая трактовка коммуникативности достаточной, чтобы основанная на ней целая система обучения была способна достигать поставленной цели? То, что такой вопрос имеет под собой основания, доказывают как раз бытующие еще мнения о том, что «коммуникативный — значит устный», «коммуникативный — это прямой», «коммуникативный — значит бессознательный», «коммуникативный — это речевой» и т. п. Не потому ли коммуникативизация учебного процесса вылилась только, так сказать, в его «оречевление», в насыщение (часто искусственное) традиционного учебного процесса речевыми упражнениями, что, конечно, улучшало его в частностях, но не могло изменить сути. Такая операция походила на косметический ремонт дома, у которого прогнили балки и крыша, осел фундамент и отсырели стены. Могло ли это быть успешным?

По мере того как менялась формулировка цели («обучение языку» → «обучение речи» → «обучение речевой деятельности» и, наконец, «обучение общению») должна была меняться и система обучения, ибо этого требует закон адекватности в методике: определенная цель может быть достигнута только с помощью определенных, адекватных ей средств. К сожалению, выдвижение современной цели — обучение общению — не было обеспечено «золотым запасом» средств обучения, что и привело к девальвации как используемых средств («коммуникативность непригодна!»), так и цели («общение недостижимо!»).

Между тем использование коммуникативной методики (имеется в виду подлинная коммуникативность) — объективная необходимость, продиктованная закономерностями любого обучения как такового. Как известно, все, чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. Известно также, что использование знаний, навыков,

умений основано на переносе, а перенос зависит прежде всего от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки, умения предполагается использовать. Следовательно, готовить учащегося к участию в процессе иноязычного общения нужно в условиях иноязычного общения, созданных в классе.

Это и определяет сущность коммуникативного обучения, которая заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. В этом случае коммуникативность рассматривается не как методический принцип, пусть даже и ведущий, а как принцип методологический, который определяет, с одной стороны, методические принципы обучения, а с другой — выбор общенаучных методов познания, исходных для построения процесса обучения.

Все это, конечно, не означает, что процесс обучения строится как копия процесса общения. Более того, в процессе общения есть параметры, моделировать которые с точки зрения обучения совершенно не имеет смысла, например, «бессистемность» общения, точнее, отсутствие специально направленной организации или почти полная подсознательность в овладении формальной стороной речевой деятельности и т. п. Создать процесс обучения как модель процесса общения означает — смоделировать лишь основные, принципиально важные, сущностные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимоотношения и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса общения, система речевых средств, усвоение которой обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения, функциональный характер усвоения и использование речевых средств, эвристичность.

В настоящее время пропаганда основ коммуникативной методики является настоятельной потребностью практики обучения. Во-первых, потому, что именно коммуникативная методика адекватна такой цели, как обучение общению, во-вторых, потому, что коммуникативное направление обогатилось новыми исследованиями, которые должны стать достоянием учителя-практика.

В данной книге представлен коммуникативный метод в том его виде, как он разработан липецкой методической школой.

Автор выражает искреннюю признательность всем своим ученикам и коллегам, чьи исследования сделали возможным разработку и воплощение многих положений коммуникативного метода: В. П. Кузовлеву, Л. П. Малишевской, В. Б. Царьковой, Т. У. Тучковой, С. С. Артемьевой, В. И. Кунину, С. В. Павловой, М. П. Базиной, С. С. Соловей, З. Г. Шариповой, С. С. Куклиной, Ж. И. Игумновой, С. Е. Рахман, С. М. Шишкину и др.

# Первая глава

## СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

Известно, что метод всегда направлен на **определенную** цель и должен быть адекватен этой цели, т. е. способен наиболее эффективно достигать ее. Коммуникативный метод, предлагаемый в данной книге, предназначен в качестве средства обучения **говорению**. Вполне понятно, что разработка коммуникативного метода как адекватного средства обучения требует четкого представления о том, какова цель обучения. Поэтому сначала проанализируем эту цель — иноязычное говорение с различных точек зрения (§ 1). Это поможет ответить на вопрос, почему необходим именно коммуникативный метод и что он собой представляет (§ 2).

### § 1. ГОВОРЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Говорение — чрезвычайно многоаспектное и сложное явление. Во-первых, оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Понимание того, как это происходит, прежде всего необходимо учителю для успешного обучения.

Во-вторых, говорение — это деятельность, точнее, один из видов человеческой деятельности.

В-третьих, важно помнить, что в результате деятельности говорения возникает его продукт — высказывание. И как деятельность (процесс), и как продукт говорение обладает определенными признаками (характеристиками, параметрами), которые служат ориентиром в обучении, так как подсказывают, какие условия нужно создать для развития говорения, а также являются критериями оценки результатов обучения.

Наконец, важно понимать, за счет чего, на основе чего осуществляется деятельность говорения, т. е. описать речевое умение как основу. В связи с этим рассмотрим говорение во всех этих ракурсах.

**1. Говорение как средство общения.** Общение может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. В первом случае человек должен владеть двумя средствами общения — говорением и аудированием как видами речевой деятельности. Во втором случае необходимо владение письмом и чтением. Таким образом, говорение как вид речевой деятельности является лишь одним из средств общения.

Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач общения. Это деятельность одного человека, хотя она включена в общение и немыслима вне его, ибо общение — это всегда взаимодействие с другими людьми.

Поэтому, являясь относительно самостоятельным видом речевой деятельности, говорение требует обязательного обучения ему в рамках общения и с прицелом на него. Именно так оно рассматривается в системе коммуникативного метода.

Таким образом, целью обучения в средней школе следует считать не язык, что уместно при филологическом образовании в специальном вузе, и не речь как «способ формирования и формулирования мысли» (И. А. Зимняя), и даже не просто речевую деятельность — говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности **как средства общения**. Скажем, применительно к говорению это означает, что оно совместно с параграфистикой (мимика, жесты) и праксемикой (движения, позы) служит средством осуществления устной формы общения.

Вполне очевидно, что такая цель требует и соответствующего метода ее достижения. Для говорения как средства общения таким методом является коммуникативный метод.

Сказанное определяет важнейшее исходное положение: **обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения, нельзя**.

Поэтому, для того чтобы увидеть, чего не хватает в процессе обучения говорению, что в нем следует изменить, учителю нужно иметь хотя бы общее представление о том, что такое общение, и понять, как соотносятся друг с другом «общение», «говорение» и «обучение».

### Что такое общение?

Много внимания общению уделяли в своих трудах К. Маркс и Ф. Энгельс. Они писали, что человеку свойствен общественный инстинкт. В человеке постоянно живет потребность в общении с себе подобными, **для него**, по мнению К. Маркса, другой человек является «величайшим богатством», «...действительность в непосредственном общении с другими... стала органом проявления моей жизни и одним из способов усвоения человеческой жизни» (Маркс К., Энгельс Ф.— Соч — 2-е изд.— Т. 42.— С. 121).

Классики марксизма ставили в зависимость от общения всю духовную жизнь человека, «...действительное духовное богатство индивида всецело зависит от богатства его действительных отношений» (Там же.— Т. 3.— С. 36).

К. Маркс и Ф. Энгельс постоянно подчеркивали, что в процессе общения индивиды творят друг друга, что общение — это «обработка людей людьми». Именно поэтому общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором ее мотивационно-побудительной сферы и развития личности в целом.

Общение со взрослым является одним из главных факторов психического развития ребенка. Оно обеспечивает приобщение ребенка к общественно-историческому опыту человечества, поскольку именно посредством общения происходит обмен способами, навыками, умениями, результатами деятельности, воплощенными в материальные и духовные культурные ценности.

Стремление к общению часто занимает ведущее место среди мотивов человека, побуждающих его к совместной практической деятельности. Иногда общение может обособляться от других форм деятельности и приобретать относительную самостоятельность, когда общаются просто потому, что хочется общаться с человеком.

Вообще общение и деятельность — относительно самостоятельные, хотя и тесные, взаимосвязанные стороны единого процесса жизни. Между ними существует множество переходов.

Как правильно отмечает Б. Д. Парыгин, общение — это сложный и многосторонний процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга.

### Функции и виды общения

Учитывая общую характеристику общения, исследователи выделяют основные его функции. Единства в этом вопросе нет.

Одни различают две группы функций: 1) социальные — планирование и координация коллективной трудовой деятельности, управление или социальный контроль (предписания членам общества), обеспечение межгруппового взаимодействия; 2) социально-психологические функции контакта, отождествления или противопоставления (субъект общается, чтобы подчеркнуть, что он «свой» или, наоборот, «чужой») и др.<sup>1</sup>.

Другие выделяют три класса функций: 1) информационно-коммуникативные (связанные с передачей и приемом информации, познанием людьми друг друга); 2) регуляционно-коммуникативные (регуляция людьми поведения друг друга, организация совместной деятельности); 3) аффективно-коммуникативные (они определяют эмоциональные сферы человека).

Третьи называют познавательные, эмоциональные и воспитательные функции (А. В. Ковалев).

Все исследователи, однако, отмечают, что в реальном акте общения все функции переплетаются. Общение во всех случаях есть процесс взаимовлияния. Это влияние может быть большее или меньшее, скрытое или прямое, положительное или отрицательное. Сила его зависит от духовного богатства личности, а также от личных качеств, скажем, обаяния человека (не только внешнего), авторитета и др. Вот почему так важно, чтобы учитель был личностью.

Люди живут в обществе, где каждый выполняет множество функций: в семье человек — мать, отец, муж, дочь, сын и т. п.; на работе — начальник,

---

<sup>1</sup> См.: Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива.— М., 1978.

подчиненный, учитель, врач, пациент, судья и т. п. Это все — социальные функции человека. Когда общение обусловлено такими функциями, оно регламентировано как по содержанию, так и по форме: положение обязывает делать так-то и говорить то-то. Разные люди в сходных условиях будут действовать одинаково. Такой вид общения называют формальным, или ролевым. Знание социальной роли здесь важнее знаний о личности собеседника.

Есть еще неформальное общение, или личностное, когда люди, общаясь, видят друг в друге не их социальное положение, должность и т. п., а человека, личность со всеми ее свойствами. Важно отметить, что человеку (следовательно, и ученику) свойственно стремление к неофициальному общению. Его не устраивает общение ролевое, и он ищет (иногда подсознательно) пути к личностным, человеческим контактам. Конечно, для этого необходимо иметь определенные предпосылки — быть коммуникабельным, доброжелательным, открытым, приветливым и т. п. Но важную роль играет и «техника» общения — приемы установления контакта, умение увидеть состояние речевого партнера и понять его, умение поддержать беседу и т. п. Часто люди очень страдают от того, что они оказываются неконтактными. Для учителя это вообще гибельно.

### Как люди общаются?

Между потенциальными общающимися всегда существуют определенные взаимоотношения. В какой-то момент у общающихся появляется некая потребность как «предпосылка всякой деятельности» (А. Н. Леонтьев). Эта потребность связана с той или иной стороной жизнедеятельности человека как индивида, как субъекта какой-либо деятельности и как личности, и которая, получив свою определенность во взаимоотношениях как в предмете, мотивирует общение. Указанная потребность лежит в сфере субъектно-субъектных и включенных в них субъектно-объектных отношений.

Каждый из общающихся достигает своих целей с помощью таких средств, как говорение, аудирование, чтение, письмо, паралингвистика (интонация, паузы и т. п.), проксемика (телодвижения, позы и т. д.) и любая совместная деятельность. При этом общение осуществляется тремя способами: информационным (обмен мыслями, идеями, интересами, чувствами и т. п.), интеракционным (взаимодействие общающихся) и перцептивным (восприятие и понимание человека человеком).

Поскольку общение диалогично по своей природе, в каждом из его актов участвуют две стороны; правда, есть формы, так сказать, многосторонние (например, дискуссия), но акт социального взаимодействия как единица общения двусторонен. Именно вследствие его двусторонности продуктом общения становится интерпретация информации: «столкновение» двух позиций (не обязательно противоположных) порождает нечто новое — новые знания, мысли, чувства, новую интенцию и речевую задачу. Это новое и оказывает воздействие на общающихся и определяет их тактику в рамках задуманной стратегии.

На основе интерпретации информации меняются взаимоотношения общающихся (это и есть результат общения), следовательно, меняется (обновляется) предмет общения. Измененные взаимоотношения вновь встречаются с неудовлетворенной потребностью и мотивируют людей к дальнейшему общению. Так акты общения сменяют друг друга, пока потребность не будет удовлетворена или общение не прервется по какой-либо внешней причине.

Таким образом, психологическое содержание общения как деятельности можно представить так:

предмет общения — взаимоотношения общающихся;

единица общения — акт социального взаимодействия;

средства общения — вербальные (говорение, аудирование, чтение, письмо) и невербальные (паралингвистика, проксемика, совместная деятельность);

способы общения — информационный, интеракционный, перцептивный;

продукт общения — интерпретация информации;

результат общения — изменение взаимоотношений.

Такова модель процесса общения. Исходя из нее можно определить общение следующим образом: общение есть способ поддержания жизнедеятельности человека как индивидуальности. В этом определении важны два момента. Во-первых, общается именно индивидуальность, и общение имеет значение для жизнедеятельности индивидуальности во всех его трех ипостасях — как личности, как субъекта и как индивида. Во-вторых, общение — именно способ поддержания жизнедеятельности: вне общения невозможна никакая другая человеческая деятельность. Общение «обслуживает» все другие виды деятельности, но зато «питается» ими в содержательном плане. Каково же содержание общения?

### О чем мы говорим, пишем, читаем?

«Странный вопрос! — восклицает читатель.— Да о чем угодно!» Но так ли это? Вот текст: «Это класс. Это наш класс. Наш класс большой и светлый. В нем четыре окна. В классе стоят двенадцать парт и один стол...» Вам когда-нибудь приходилось читать нечто подобное на родном языке? Вряд ли. А на иностранном — пожалуйста, раскройте только любой учебник для начинающих.

Вы когда-нибудь спрашиваете, указывая на книгу: «Это книга?» Сомнительно. На уроках же иностранного языка такое содержание «общения» вошло — увы! — в норму.

Станете ли вы слушать вашего собеседника, если он вдруг начнет пересказывать вам содержание статьи, которую вы с ним только что прочли? Вы наверняка остановите его в недоумении. А на уроке иностранного языка вы вынуждены слушать содержание прочитанного текста, которое передает сосед по парте...

Эти примеры свидетельствуют о том, что вопрос, поставленный вначале, вовсе не странный. Содержанием нашего общения (устного и письменного) на уроках иностранного языка продолжают, к сожалению, оставаться так называемые темы — «Кино», «Почта», «Семья», «Спорт», «Профессия» и т. п., а также ситуации — «У кассы», «На вокзале», «В столовой», «В трамвае» и т. п. Между тем в реальном общении мы всегда обсуждаем какие-либо проблемы, которые волнуют нас: «Каким должен быть настоящий друг?», «Всегда ли правы взрослые?», «Зачем человеку собака?», «Сколько денег нужно человеку?», «Что значит быть современным?», «Модно или красиво?», «Кому нужна классическая музыка?», «Безобидна ли религия?», «Что такое хороший человек?», «Скучно: кому, когда, почему?», «Хочу или надо?», «Устарел ли театр?» и др.

Содержание общения проистекает от содержания мышления, которое, в свою очередь, «питается» объективной действительностью, ибо сознание отражает эту действительность в процессе деятельности человека. На уровне отраженности

в сознании содержание общения, содержание любой из проблем представлено в виде предметов обсуждения, предметов интереса человека.

Что бы ни обсуждал человек, о чем бы он ни читал и ни слушал,— он столкнется с каким-либо из этих «предметов». Обсуждая их, человек решает ту или иную речевую, коммуникативную задачу, а не выполняет «речевое действие». Конечно, любая проблема тематична в том смысле, что она соотносится с какой-либо областью деятельности; мы можем обратиться к книге, рассказу, статье «на тему», но мотивации это не поддержит (если это не профессиональный тематический интерес).

Безусловно, права И. А. Зимняя, когда она пишет, что нужен такой предмет говорения, т. е. задаваемое смысловое содержание, которое могло бы «встретиться» с коммуникативной потребностью и, определяя ее, стать внутренним мотивом говорения (1978). И не только говорения, но и всех видов речевой деятельности как средств общения.

### Общаемся ли мы на уроке?

Сопоставление модели общения с тем, что имеет место на уроке, неминуемо приводит к выводу: традиционное обучение (имеется в виду «общение» учителя и учеников или учеников между собой) почти полностью лишено тех черт, которые присущи общению.

1. Отсутствуют (чаще всего полностью) какие-либо взаимоотношения между учителем и учащимся, кроме официальных «учебных» отношений. Их общение — преимущественно ролевое, это — общение «учителя» и «ученика», а не индивидуальностей, которые волею обстоятельств «играют» роль учителя и ученика. Они видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнеры неинтересны друг другу.

2. Мотива общения не возникает, ибо не возникает потребности к общению. Потребность учебного общения, которая у некоторых учащихся все же есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации.

3. Поскольку нет взаимоотношений между учителем и учащимися как между индивидуальностями (личностями), то нет и цели общения — изменить эти взаимоотношения. Поэтому остается только регуляция ролевых отношений «учитель — ученик», что и имеет место и часто приводит лишь к «выяснению отношений» на почве учебы и дисциплины, а в конечном счете к нежелательному психологическому климату в классе (Г. В. Рогова).

4. Не функционируют и способы общения: интеракции на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, нет; восприятия человека человеком тоже нет, или оно часто «отравлено» «антагонистическими» отношениями «учитель — ученик»; бездействует и информационный способ общения, ибо ученик не обменивается своими мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами; пересказы текстов, известных всему классу, или проговаривание неситуативных, никому не направленных предложений, лишенных всякой интонации, превращает общение в некое искусственное занятие, продуктом которого является так называемая учебная речь. Истинный же продукт общения — интерпретация информации — отсутствует.

5. Содержанием общения является только учебная деятельность в режимах «учитель — ученик», «ученик — ученик». Этого недостаточно для того, чтобы имели

место подлинные акты общения и чтобы общение было средством поддержания их жизнедеятельности как индивидуальностей.

Почему же так необходимо именно для уроков иностранного языка, чтобы учитель и ученик были речевыми, а не только учебными партнерами?

Разумеется, хороший психологический климат необходим и важен на всех уроках. Но когда учитель физики просит ученика рассказать, скажем, о законе сохранения энергии, то отношение ученика к учителю лишь в малой степени может оказать влияние на его ответ. Ибо мотив ответа лежит не в собственно сфере общения, не в субъектно-субъектных, точнее, личностно-личностных, отношениях и даже не в субъектно-объектных отношениях.

Совершенно иная картина на уроке иностранного языка. Согласно содержанию разговорных тем, учитель задает вопросы типа «Когда ты сегодня встал?», «Нравится тебе детективная литература?», «Как ты относишься к поступку героя этого фильма?», «Любишь ли ты молоко?» и т. п. Будучи в плохих (неважных, никаких) отношениях с учителем, ученик может ответить: «А какое ваше дело?», хотя это и грубо по форме выражения. Как человек он вправе защитить себя от вторжения в святая святых его личности. Но отношения «учитель — ученик» (формальный статус) не позволяют ему сказать это вслух. Вполне достаточно, если он так подумает: мотивационный канал мгновенно блокируется. И как следствие этого — ученик либо молчит, либо (это бывает чаще) произносит безжизненные ответы, лишенные всяческих признаков речи, кроме формальных (за них он получает отметку!). Самое парадоксальное во всем этом то, что учитель не только довольствуется такими ответами, он их оценивает как положительные, а часто даже не представляет себе, что на уроках иностранного языка может (и должно!) быть иначе.

### Как организовано общение?

Чтобы ответить на этот вопрос, суммируем все ранее сказанное об общении в приведенной ниже таблице. Общение здесь рассматривается как «обслуживающий» вид деятельности. Как бы ни было сложно общение, оно имеет свои организационные формы. С точки зрения обучения важно, что этих форм немного — всего шесть. Если проследить за всеми графиками как по вертикали, так и по горизонтали, то легко убедиться, что предлагаемые шесть организационных форм общения достаточно обоснованные и охватывают все аспекты общения.

Конечно же, это лишь обобщенные типы, которые могут видоизменяться, ибо существует определенное многообразие и в «установлении отношений», и в «обсуждении результатов деятельности» и др. Тем не менее подобная классификация как-то упорядочивает цель обучения. Эти формы можно соотнести с проблематикой обучения и получить номенклатуру тех объектов, которыми надо овладеть, обучаясь общению.

Цифровая последовательность организационных форм (с 1-й по 6-ю), очевидно, указывает и их последовательность от более легкой к более сложной форме общения.

Таблица 1

«Обслуживаемая» деятельность	Страна межличностных отношений	Способ общения	Интенциональная основа общения	Организационная форма общения
Познавательная	Когнитивная	Информационный	Взаимный или односторонний интерес субъектов друг к другу или к объектам действительности	(1) Установление отношений (2) «Интервью»
Преобразовательная	Социальная	Интеракционный	Необходимость и возможность совместных действий или действий одного из общающихся	(3) Планирование совместных действий (4) Одно- или двустороннее воздействие-побуждение
Ценностно-ориентационная	Эмоциональная	Перцептивный	Воздействие объектов действительности на субъекты общения	(5) Обсуждение результатов любого вида деятельности (6) Дискуссия

### Средства общения

Различают два вида средств: вербальные и невербальные.

**Вербальные средства общения.** К ним относятся виды речевой деятельности, из которых прежде всего наиболее целесообразно выделить:

- продуктивные виды деятельности: говорение и письмо;
- рецептивные виды деятельности: аудирование и чтение.

Различение этих видов совершенно необходимо, ибо каждый из них специфичен, основан на своих механизмах. При определенной общности различаются и виды деятельности, входящие в одну группу, скажем, аудирование и чтение. Отсюда следует вывод о том, что для каждого вида речевой деятельности существует свой путь усвоения.

Иногда говорение и письмо называют активными, а аудирование и чтение — пассивными видами деятельности. Такие представления безнадежно устарели. Пассивной деятельности нет и в принципе быть не может. Деятельность —

это внутренняя и внешняя активность человека. Пассивность же есть бездеятельность, а не деятельность. Другое дело, что характер и формы проявления активности в чтении, например, иные, нежели в говорении.

Кроме указанных основных видов речевой деятельности можно выделить и некоторые вспомогательные — чтение вслух, запись речи, перевод и т. п. (Э. П. Шубин). Вполне понятно, что они вторичны: нельзя осуществлять, скажем, устный перевод, не владея такими основными видами деятельности, как говорение и аудирование.

В методике видами речи называют еще и «монологическую», и «диалогическую» речь. Конечно, подобное членение вполне возможно, оно всегда оправдывалось тем соображением, что каждый из этих видов обладает своей спецификой, которую необходимо учитывать в обучении. Против этого трудно что-либо возразить. Но, с точки зрения общения, монологической речи как таковой не существует. Об этом будет идти речь в соответствующих главах.

**Невербальные средства общения.** К ним относятся средства: 1) паралингвистические (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика); 2) экстралингвистические (стук в дверь, смех, плач, различные шумы и т. п.); 3) кинесические (жесты, мимика, контакт глаз); 4) проксемические (позы, телодвижения, дистанция, т. е. пространственно-временная организация общения).

Учёные считают, что «коммуникативный процесс оказывается неполным, если мы отвлекаемся от невербальных его средств». Что вносят невербальные средства в общение?

Они: 1) акцентируют ту или иную часть вербального сообщения; 2) предвосхищают то, что будет передано вербально; 3) выражают значение, противоречащее содержанию высказывания; 4) заполняют или объясняют паузы, указывая на намерение продолжить свое высказывание, на поиск слова и т. п.; 5) сохраняют контакт между собеседниками и регулируют поток речи; 6) заменяют отдельное слово или фразу; 7) с опозданием дублируют содержание вербального сообщения (М. Экман, Х. Х. Миккин).

Зачем все это учителю? Владея невербальными средствами общения, учитель может:

использовать их в целях регуляции и оценки работы учащихся и тем самым сэкономить время;

создавать положительный тонус общения, устанавливать и сохранять контакт;

влиять на речевую активность учащихся;

способствовать запоминанию речевого материала.

Учитель, составляя план-сценарий урока, должен спланировать и свое невербальное поведение, ибо оно таит в себе огромную силу воздействия на психику учащихся.

Не следует думать, что невербальные средства используются лишь в продуктивных видах деятельности. Пиктограммы, значки, расположение текста, шрифты, абзацы и т. п. — все это невербальный язык для чтеца. Слушающий также должен уметь «читать» и мимику, и телодвижения, и интонацию, и паузы.

## Формы общения

Общение обычно осуществляется в двух формах: устной и письменной, каждая из которых обладает своей спецификой.

1. Устная форма характеризуется:

- а) богатством интонационного оформления;
- б) большой дозой парalingвистической информации (мимика, жесты);
- в) определенным темпом (иначе будет утеряна временная связь с ситуацией);
- г) высокой степенью автоматизированности, на чем и основан темп;
- д) контактностью с собеседником (если это не выступление по радио);
- е) специфическим набором речевых средств и своей структурой (то, что для письменной формы — отступление, здесь может быть нормой);
- ж) линейностью во времени, так как нельзя вернуться к какому-либо отрезку речи.

Учет специфики устной формы речи чрезвычайно важен для обучения.

2. Для письменной формы общения характерны несколько иные черты. Вот основные из них:

- а) специфический набор речевых средств (в письменной речи часто используется то, что в устной не имеет места);
- б) большая, чем в устной форме, структурная сложность;
- в) большая сознательность в оформлении, так как у пишущего есть возможность спланировать, проговорить про себя, оценить адекватность речевых средств и т. п., у читающего — подумать;
- г) полнота и развернутость, поскольку отсутствует постоянная обратная связь с собеседником, а также непосредственная соотнесенность с наличной ситуацией;
- д) иной способ интонационного оформления, актуального членения, например порядок слов.

Вполне очевидно, что письменная речь — это не «особым образом фиксированная устная речь» (Б. В. Беляев), а форма речевой деятельности, которая отличается и в психологическом, и в лингвистическом планах, и с точки зрения теории коммуникации. Все это не может не находить отражения в процессе обучения.

## Общение и мышление

Этот вопрос требует отдельного и более обстоятельного обсуждения не только потому, что он очень спорный, но, главным образом, в силу своей принципиальной значимости для коммуникативного обучения.

Речевую деятельность часто называют «речемыслительной» или «мыслительно-речевой». На этом основании ставят знак равенства между двумя целями: «обучать речевой деятельности» и «обучать мышлению».

Нужен ли лозунг «обучать мышлению на иностранном языке»?

Ко времени начала изучения иностранного языка в школе у ребенка уже выработаны все основные психические механизмы. Это не значит, что его мышление застыло в своем развитии; просто у ребенка сформированы основы того, что Б. В. Беляев назвал формально-динамическими особенностями мышления. И

конечно же, иностранный язык, как и другой любой учебный предмет, вносит свою лепту в развитие способности к анализу, дедукции, умозаключениям и т. п. Но это не является прямой задачей уроков иностранного языка. Прав Н. И. Жинкин, говоря, что обучение мышлению — задача общепедагогическая.

Что касается содержательной стороны мышления учащегося, то вряд ли кто-либо станет оспаривать наличие в его сознании основных понятий: дом, стол, дерево, еда, дружба и т. п. Конечно, в иноязычной культуре есть понятия, отсутствующие в родном языке, их и надо усвоить в дополнение к своим, о чем справедливо писал В. А. Артемов. Но нельзя же при этом говорить, что мы обучаем какому-то иному мышлению!

Не отрывается ли при этом мышление от речи (языка)? Безусловно, нет. Мысление как деятельность, направленная на познание и осознание окружающего мира, на разрешение определенной жизненной задачи (проблемы), имеет двойную ориентацию, две функции. Во-первых, это познавательная, во-вторых, коммуникативная функция (А. Г. Спиркин).

Мышление как процесс познания требует совершенного владения орудием познания — языком. Следовательно, при «школьных» знаниях не может быть и речи о мышлении на иностранном языке в указанном аспекте. При обучении иноязычной речи в школе мышление осуществляет свою коммуникативную функцию. И здесь оно неразрывно связано с языком, речью.

Следует поддержать тезис Н. И. Жинкина: на уроках иностранного языка нужно обучать говорить, а не мыслить. Следовательно, любая коммуникативная (речевая) задача по сути дела является речемыслительной задачей. Если в мыслительных задачах человек должен путем познавательной деятельности найти что-то неизвестное, новое для себя, для людей (это имеет место в научных исследованиях и в учебном познании), то в речемыслительных задачах (например, в случае, когда кто-то несправедливо высказался о вашем друге, а вы хотите опровергнуть это мнение) требуется прежде всего речевой поступок; мыслительная деятельность направлена на его совершение, подчинена ему (задача — опровергнуть, защитить). В этом случае общий единый механизм мышления актуализируется через свою коммуникативную функцию. И здесь «работают» совершенно определенные механизмы. Назовем их.

1. Механизм ориентации и оценки: а) ситуации как системы взаимоотношений общающихся, б) обратной связи, в) собственного вербального и невербального поведения.

2. Механизм целеполагания, ведающий осуществлением стратегии коммуниканта за счет удержания на ведущей коммуникативной задаче.

3. Механизм прогнозирования: а) реакции собеседника в говорении и письме, содержания высказывания, текста в чтении и аудировании; б) содержательной стороны собственного высказывания; в) смыслов различного порядка.

4. Механизм селекции: а) фактов, б) мыслей, в) семантических блоков (в рецептивных видах деятельности механизм селекции проявляется, очевидно, в умении выбрать необходимый материал).

5. Механизм комбинирования: а) фактов, б) мыслей, в) представлений.

6. Механизм конструирования содержательной стороны высказывания «при удержании на смысле».

7. Механизм саморегуляции, отвечающий за тактику высказывания или тактику чтения и слушания (З. Г. Шарипова, Е. И. Пассов).

Если данные механизмы не будут специально сформированы, окажется невозможным и решение речемыслительных задач в говорении, и должное функционирование чтения и аудирования как средств общения.

**2. Говорение как деятельность.** Говорение — это один из видов деятельности, поэтому оно обладает многими признаками деятельности вообще; но говорение есть **речевая** деятельность, следовательно, у него имеются и какие-то специфические признаки.

**1) Мотивированность.** Говорение всегда мотивировано. Человек, как правило, говорит потому, что у него есть для этого определенная внутренняя причина, есть мотив, выступающий, по выражению А. П. Леонтьева, в роли мотора деятельности. Мотив может быть осознаваем и неосознаваем в данный момент, но он всегда связан с общением (со всеми его компонентами). Поэтому в методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации (ведь мотивы присущи и любой другой деятельности).

В основе мотивации, как уже упоминалось, лежит потребность. В основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов:

а) потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному,

б) потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию.

Разумеется, оба эти вида взаимосвязаны, но в смысле их использования в обучении неоднозначны. Первый вид можно назвать *общей коммуникативной мотивацией*, ее уровень часто не зависит от организации учебного процесса (есть люди разговорчивые и неразговорчивые), но он является фоном для второго вида мотивации; второй вид — это *ситуативная мотивация*, уровень которой в решающей степени определяется тем, как мы обучаем, в частности, как создаем речевые ситуации, какой используем материал, приемы и т. д.

Как ситуативные интересы ведут к образованию устойчивых интересов, так и ситуативная мотивация воспитывает у обучаемого потребность в общении вообще, создает постоянную **мотивационную готовность** — чрезвычайно важный фактор успешного участия в общении и, следовательно, важный для установления речевого партнерства.

Отсутствие в отношениях учеников и учителя статуса речевых партнеров проистекает как раз от отсутствия коммуникативной мотивации (обоих видов). Коммуникативный метод призван в корне изменить положение.

**2) Активность.** Говорение — всегда процесс активный, ибо в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности. Это отношение имеет место не только тогда, когда человек говорит, но и когда он слушает собеседника (так называемая *внутренняя активность*). Причем здесь имеется в виду не та ее сто-

рона, которая направлена на аудирование, на понимание речи собеседника (рецепция — процесс тоже по-своему активный), а активность *реакции* на то, что воспринимается: попутная оценка высказываний, частичное планирование своей реплики и т. п. Внутренняя активность возможна лишь благодаря тому, что предмет общения значим для данной личности и вызывает у нее эмоциональное отношение.

Именно активность обеспечивает *инициативное* речевое поведение собеседника, что так важно для достижения цели общения. Если в процессе обучения учащихся друг с другом или с учителем объединяет лишь то, что они участники процесса обучения, а не общения, то не может быть и речи о значимости для него реплик своего «собеседника», а следовательно, не будет ни речевой активности, ни инициативности.

3) **Целенаправленность.** Говорение всегда целенаправлено, ибо любое высказывание преследует какую-нибудь цель. Бесцельное (в плане общения) произнесение каких-то предложений есть проговаривание, а не говорение. В процессе общения проговаривание, как правило, не может иметь места. Говорящий всегда хочет достичь своим высказыванием какой-то цели: убедить или разубедить собеседника, вызвать сочувствие или разгневать его, поддержать его мнение или высмеять его и т. д. Подобные цели можно назвать *коммуникативными задачами*. Их решению и служит целенаправленность говорения, т. е. подчиненность всех его качеств (как деятельности и как продукта) выполнению поставленной в общении задачи. Поэтому говорение может быть поистине целенаправленным только тогда, когда ему присущи все необходимые качества, которые интегрируются в целенаправленности.

За каждой из коммуникативных задач, возникающих в отдельных речевых ситуациях, стоит общая цель говорения как деятельности. Эта цель заключается в том, что один человек пытается *воздействовать* на другого (других) в смысле изменения его (их) поведения (речевого и неречевого), а не просто сообщить ему, как иногда говорят, некую информацию. Это значит, что говорение должно быть (в хорошем смысле этого слова) прагматичным. В этом его суть как средства общения.

Целенаправленность как раз и заключается в прагматичности (воздейственности) говорения и осуществляется благодаря его *стратегии и тактике*. Стратегией мы будем называть реализацию общей цели, ту линию, которую проводит говорящий, а тактикой — реализацию подчиненных задач.

Чтобы воздействовать на собеседника, говорящий обязан уметь достаточно хорошо говорить, уметь соответственно ситуации варьировать тактику высказывания во имя сохранения стратегии, которая только и приводит к выполнению коммуникативной задачи.

Вполне понятно, что если говорение в процессе обучения не пре-

следует целей воздействия на собеседника (это нередко имеет место на уроках), то оно не воспринимается как средство общения.

Целенаправленность совершенно однозначно обязывает обучать говорению в условиях наличия коммуникативных задач, в условиях воздействия на своих речевых партнеров, т. е. в общении.

4) **Связь с деятельностью.** Говорение как один из видов речевой деятельности несамостоятельно. С одной речью, как отметил А. А. Леонтьев, человеку нечего делать<sup>1</sup>. Говорение «обслуживает» всю другую деятельность человека. Но говорение не только играет служебную роль, оно во многом зависит от общей деятельности человека. И это очень важно методически. Достаточно упомянуть два момента.

Первый касается содержательного аспекта говорения, который полностью обусловлен сферами деятельности человека. Этим определяется отбор речевого материала и в какой-то степени его организация (см. § 4 третьей главы).

Второй момент связан со стимуляцией говорения. Потребность, скажем, убедить кого-то в чем-то возникает, естественно, только в том случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является *следствием* каких-то прежних событий, к которым причастны собеседники (иногда непосредственно они, иногда опосредованно через отношения с другими), или *предтечей* событий будущих. Иными словами, потребности убедить кого-то, допустим, в своей правоте у человека не возникнет, если обстоятельства, взаимоотношения, которые в принципе требуют действий по убеждению, не касаются каких-то аспектов деятельности самого человека, не связаны с ними, не включены в *контекст его деятельности*. И чем шире и глубже эти связи каждой данной ситуации со всем контекстом деятельности, тем легче вызывается речевая реакция.

В процессе общения на родном языке мы постоянно находимся в определенном контексте деятельности. Именно схожесть контекстов позволяет нам так быстро находить общий язык с собеседником, а иногда и понимать друг друга с полуслова.

Если с этой точки зрения взглянуть на процесс обучения, то не трудно заметить, что упражнения часто выглядят как обособленные островки: между ними есть дидактические мостики, но редко имеются мостики содержательные, смысловые. Это происходит в том случае, если то, о чем ученик говорит на уроке, не связывается с контекстом его деятельности. Коммуникативный метод позволяет изменить это положение.

5) **Связь с коммуникативной функцией мышления.** Процесс речевой деятельности тесно связан с деятельностью мыслительной. Не случайно часто используется термин «мыслительно-речевая деятельность». Но то, что совершается в процессе мышления как

<sup>1</sup> См.: Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность.— М., 1969.— С. 28.

«активном процессе отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях»<sup>1</sup>, не идентично тому, что происходит при мыслительной деятельности, связанной с говорением. И дело здесь не в уровне владения языком: можно прекрасно владеть языком, свободно на нем общаться, но не уметь мыслить на иностранном языке. Вспомним слова С. Л. Рубинштейна о том, что «говорить еще не значит мыслить».

Дело в том, что перед человеком возникают разные задачи. Например, он должен путем познавательной деятельности найти что-то неизвестное, новое (для людей, для себя). Такова по сути деятельность ученых, таково в принципе учебное познание; речь здесь — вспомогательное средство, которым, кстати, надо владеть в совершенстве. Это *мыслительные задачи*, а мышление в них выполняет *познавательную функцию*.

В других случаях (например, кто-то высказывает несправедливые суждения о вашем друге, вы хотите их опровергнуть) прежде всего требуется *речевой поступок*. Мыслительная деятельность направлена на *его* совершение, *подчинена ему*. Кроме того, она иного характера: говорящий решает стратегические и тактические вопросы общения (стоит ли вступаться за друга, как это лучше сделать с учетом того, кто нападает на него, и т. п.), т. е. мышление ограничено рамками коммуникации и связанных с ней проблем. Это *коммуникативная функция мышления*, а задачи приведенного образца можно назвать *речемыслительными*<sup>2</sup>.

Разумеется, предлагаемое деление задач весьма условно, но оно помогает перенести центр тяжести в обучении на главное. Ведь говорение — это по сути дела постоянное решение коммуникативных речемыслительных задач. И если мы хотим обучить говорению как средству общения, то делать это следует на подобных же задачах. Именно это предусматривает коммуникативный метод.

6) **Связь с личностью.** Говорение неразрывно связано с личностью, и связь эта достаточно очевидна, но именно поэтому требует в методических целях уточнения, детализации.

Психологи выделяют много компонентов, присущих личности: потребности, интересы, идеалы, моральные качества, способности, интеллектуальные, волевые и эмоциональные свойства, темперамент, опыт, умения и навыки<sup>3</sup>. Все эти компоненты личности проявляются в деятельности. Вот что пишет Б. Г. Ананьев: «Чело-

<sup>1</sup> Философский словарь.— М., 1986.— С. 295.

<sup>2</sup> Подробнее см.: *Пассов Е. И., Шарипова З. Г. Коммуникативное мышление и его структура // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности.*— Воронеж, 1982.

<sup>3</sup> См.: *Ковалев А. Г. Психология личности.— М., 1963; Платонов К. К. Система психологии и теория отражения.— М., 1982; Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания.— М., 1977 и др.*

век становится *субъектом* отношений по мере того, как он развивается во множестве жизненных ситуаций в качестве *объекта* отношений со стороны других людей», «любая деятельность человека осуществляется в *системе объектно-субъектных отношений*, т. е. социальных связей и взаимоотношений, которые обращают человека как общественное существо — личность»<sup>1</sup>.

Общение есть тоже одна из форм общественного поведения, одна из форм проявления субъектно-объектных отношений. И если говорение обслуживает все другие деятельности и является средством общения, то компоненты личности не могут не проявляться в нем. Говорение во многом (если не во всем) обусловлено всеми компонентами личности, разумеется, в разной степени. Например, потребности определяют мотивированность говорения, его смысловой аспект; интересы и интеллект — его содержательный аспект; эмоции и темперамент — его выразительность и т. д. Вне этих компонентов говорение немыслимо как таковое, ибо из него выхолащивается вся его сущность как вида деятельности, как средства общения.

Личность всегда индивидуальна, характеризуется неповторимым сочетанием особенностей, проявляющихся в способностях, характере, интеллекте, в чувствах, в протекании психических процессов, в потребностях, идеалах и интересах. Короче говоря, будучи включенной в общественные отношения, личность проявляет свою активность в своей жизненной позиции, которую она выражает в речи. Проявления личности в речи всегда индивидуальны, как и она сама.

Несомненно, что и развитие говорения должно происходить в условиях максимального подключения всех сфер сознания, всех компонентов личности. К этому и стремится коммуникативный метод.

7) **Ситуативность.** Ситуативность говорения как деятельности проявляется в *соотнесенности* речевых единиц с основными компонентами процесса общения. Так, на дальнейший ход развития общения может повлиять любая произнесенная одним собеседником речевая единица, если она в смысловом отношении «вписывается» в контекст деятельности другого собеседника, т. е. прямо или косвенно затрагивает его взаимоотношения с каким-то другим лицом. Преломляясь через личность, эта речевая единица может менять коммуникативную задачу и влиять на мотивацию. Таковы ее потенциальные возможности.

Когда речевая единица неспособна «продвинуть» речевую ситуацию, когда она, так сказать, повисает в воздухе, а, следовательно, не поддерживает речевой контакт (или сначала не устанавливает его), значит, она не воспринимается собеседником как значимая для контекста его деятельности, т. е. она неситуативна. Поэтому ситуативность мы будем понимать как соотнесенность

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. Цит. раб.— С. 242, 249, 261.

речевой единицы с контекстом деятельности обеих сторон общения, с их взаимоотношениями, как потенциальную способность речевой единицы вмешиваться в систему взаимоотношений, развивать, двигать ее в желаемом направлении. Кратко можно сказать, что ситуативность есть потенция речевого контакта.

В процессе реального общения неситуативные высказывания не вызывают реакций собеседника; в процессе же обучения положение ученика обязывает его реагировать на подобные высказывания. Но польза от этого минимальна; ибо речевые единицы, будучи лишенными ситуативной соотнесенности, не связываются ассоциативно (как говорят лингвисты, не маркируются) ни отношениями, ни речевыми задачами, ни мотивами, ни чувствами и т. п., поэтому либо исчезают из памяти, либо остаются в ней, но не вызываются в нужный момент, когда в них появляется коммуникативная потребность. Если обучение говорению организовано как процесс постоянного решения речемыслительных задач, то создается связь речевых единиц со всем необходимым, что обеспечивает способность усвоенного речевого материала к переносу в новые ситуации. Именно к такой организации процесса обучения стремится коммуникативный метод.

8) **Эвристичность.** В любой деятельности многие автоматизированные действия периодически, по мере надобности повторяются, репродуцируются, человек в этом случае опирается на известные ему алгоритмы действий. Но всякая деятельность (и речевая в том числе) не может быть полностью алгоритмизована, заучена, иначе пришлось бы согласиться с тем, что человек говорит всегда готовыми фразами. В действительности же всякий раз в зависимости от ситуации общения порождается такое высказывание, которое адекватно коммуникативной задаче, решает ее. Заранее это высказывание чаще всего предсказать нельзя. Такая непредсказуемость речевых действий и есть эвристичность говорения.

Ситуации общения меняются постоянно, их варианты чрезвычайно многочисленны. Говорящий должен быть готов к деятельности именно в таких постоянно меняющихся условиях, т. е. к эвристической деятельности. А развита эта способность может быть тогда, когда в процессе обучения говорению будут соблюдены все важнейшие стороны самого говорения в плане его эвристичности: а) эвристичность речевых задач; б) эвристичность предмета общения; в) эвристичность содержания общения и г) эвристичность речевых средств.

Эвристичность указанных сторон процесса обучения говорению должна обеспечиваться методической его организацией, которая накладывает свой отпечаток главным образом на отбор и распределение речевого материала и на характер используемых упражнений. Эвристичность не исключает того, что в говорении используются стереотипизированные действия, однако ведущими являются не они. Поэтому в методическом плане можно сказать, что эвристичность есть антизаучивание.

Сказанное не означает отрицания роли заученного, если заучивание появляется как результат непроизвольного запоминания, как побочный продукт решения речемыслительных задач. Оно означает лишь, что эвристичность есть абсолютно ведущее звено в работе, есть соответствие приемов работы характеру говорения в психологическом и коммуникативном плане.

9) **Самостоятельность.** Это качество говорения как деятельности проявляется в том, что говорение, как правило, протекает: а) без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или прослушанных источников; б) без опоры на полные или частичные записи того, что используется в речи; в) без опоры на иллюстративное изображение объектов высказывания; г) без обращения к родному языку.

Не случайно началом умения считается тот момент, когда программа высказывания составляется самим говорящим (Г. Г. Городилова). Если определенные опоры, скажем вербальные, и используются в выступлениях, докладах и т. п., т. е. при так называемом подготовленном говорении, то в процессе общения они неуместны, часто просто немыслимы. По крайней мере говорящий должен быть *психологически* готов к самостоятельности, а это не приходит само собой, воспитание психологической самостоятельности входит в задачи процесса обучения говорению.

Особо следует сказать о самостоятельности говорения по отношению к родному языку. Исследования показали, что современное обучение иностранным языкам обеспечивает в лучшем случае лишь 50% беспереводности говорения (С. И. Королев). И это не удивительно, если принять во внимание, что обучение продолжает (вопреки всем установкам, учебникам и т. п.) совершаться в определенной степени на основе перевода. В принципе же процесс говорения на иностранном языке — это актуализация временных связей на том же языке, а не перевод, который является совершенно иной деятельностью. Чтобы создать автономные временные связи на иностранном языке, нужно это делать в адекватных условиях, т. е. не через перевод, а только на основе того же иностранного языка. Это и предусматривает коммуникативный метод.

10) **Темп.** Говорение, наконец, всегда характеризуется определенным темпом, который должен быть не ниже и не выше допустимых в общении норм.

Темп говорения обеспечивается уровнем работы многих психофизиологических речевых механизмов. К ним относятся прежде всего механизм вызова слов, механизм конструирования, связанный с механизмом фразового и сверхфразового упреждения, и механизм аналогии, связанный с интуицией и дискурсивностью. Чтобы добиться намеченного темпа говорения, необходимо специально развивать эти механизмы. Но следует при этом помнить, что в процессе говорения основную роль играет не абсолютный его темп, т. е. не количество слогов (**слов**), произнесенных

в единицу времени, а *синтагматичность*, т. е. расчлененность высказывания на синтагмы (речевые отрезки, имеющие свой смысл и логическое ударение). Необходимый темп сохраняется в основном в пределах синтагмы. Это создает предпосылки для осуществления речевой тактики, ибо позволяет в паузах между синтагмами продумывать дальнейший ход высказывания.

**3. Говорение как продукт.** Все качества говорения как деятельности обеспечивают условия для создания речевого продукта (высказывания любого уровня), которому также свойственны определенные качества.

1) **Структурность.** Это качество проявляется в том, что речевые единицы обладают своей структурой, которая присуща любому их уровню: словоформам, словосочетаниям, фразам, сверхфразовым единствам, целому тексту. Познание структуры всех уровней и определение на этой основе речевых образцов имеет для обучения говорению первостепенное значение, поскольку каждый из уровней доставляет учащемуся массу трудностей и является источником ошибок. В особенности это касается уровня словосочетаний, который обеспечивает синтагматичность речи, и уровня сверхфразовых единств.

2) **Логичность.** Под логичностью говорения понимается такое его свойство, которое обеспечивается определенной *последовательностью* изложения, т. е. изложения ряда мыслей, фактов, связанных как внутренне, за счет *смысловой связи* между ними, так и внешне, при помощи специальных *средств языка*. Логичность говорения служит цели воздействия, поэтому она связана с целенаправленностью. Она требует специального обучения, что особенно справедливо в отношении высказываний уровня сверхфразового единства и уровня текста.

3) **Информативность.** Предостерегая от общежитейского, поверхностного понимания термина «информация», В. Н. Тростников пишет: «Информация есть характеристика не сообщения, а соотношения между сообщением и его потребителем». В этом случае понятие «информативность» смыкается с понятием «ценность», «полезность», «эффективность». Это значит, что одно и то же сообщение может быть информативно для одного участника общения и неинформативно для другого. Уровень этой информативности определяется: для собеседника — ценностью сообщения для него как личности, для говорящего, очевидно, — мерой воздейственности на собеседника, мерой pragmatичности.

Если бы говорение не было информативным, мы бы не имели в общении речевых партнеров: им было бы с нами неинтересно, поскольку они не услышали бы от нас ничего нового. «В применении к высказыванию, — пишет И. Р. Гальперин, — «новое» можно интерпретировать как информацию»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Гальперин И. Р. Информативность единиц языка. — М., 1974. — С. 16.

Отсюда ясно, что говорение может служить средством общения, только обладая информативностью (разумеется, вкупе с другими качествами). Современное содержание обучения иноязычной речевой деятельности и многие его приемы, к сожалению, не способствуют созданию информативности говорения, от чего и возникает проблема речевого партнерства.

4) **Выразительность.** Это качество продукта говорения, как и информативность, служит его воздейственности. Выразительность проявляется в пяти параметрах: а) интонационное оформление, б) логическое ударение, в) паралингвистические средства, г) праксемические средства, д) эмоциональная окраска.

«Речевой поступок,— писал В. А. Артемов,— имеет своим индикатором интонацию». Именно в ней проявляется коммуникативная задача говорящего; именно ею речевые единицы отличаются от языковых.

Более того, интонация способна даже нейтрализовать семантическую и грамматическую структуру высказывания. Она играет первостепенную роль в управлении поведением собеседника (В. М. Соковнин, В. В. Владимирская). Не случайно поэтому высказывается мнение о том, что, пренебрегая обучением надлежащей интонации, мы совершаем грубую ошибку, ибо для взаимопонимания интонация более важный фактор, чем правильное произнесение звуков (А. С. Хорниб).

В принципе то же можно сказать и о логическом ударении: для общения предпочтительнее говорение, хотя и с ошибками (в произношении и грамматическом оформлении), но отличающееся наличием адекватных замыслу синтагм, в каждой из которых — нужное логическое ударение, чем безуказицненное произнесение разрозненных слов, где смешены все акценты или где их нет вообще.

Интонация и логическое ударение при обучении говорению не роскошь, а важное средство стимуляции интереса к самому процессу обучения, ибо они ясно показывают ученику роль этих компонентов в выражении его коммуникативных намерений, в достижении речевого воздействия.

Определенное значение в общении имеют и паралингвистические средства (жесты, мимика), которые помогают сделать само говорение более адекватным средством общения. Это дает основание считать их использование желательным, полезным и в обучении говорению. Определенные опыты подобного рода уже имели место в методике и обосновываются теоретически (Е. А. Маслыко). Думается, что в коммуникативном методе театрализация как вид работы, речевые игры и т. п. должны найти более широкое применение.

5) **Продуктивность.** Говорение всегда продуктивно, это означает, что в процессе его создается новый продукт, целиком не имевший места в прежнем речевом опыте человека (обучаемого).

Продуктивность основана главным образом на трех психофи-

зиологических механизмах: репродукции, комбинировании и трансформации.

Механизм репродукции работает на основе памяти. В процессе говорения человек репродуцирует большинство словоформ, многие словосочетания, некоторые фразы и очень редко сверхфразовые единства (при цитировании). Наличие готовых блоков в речи замечено давно. По данным Э. П. Шубина, коэффициент шаблонности, например, английской диалогической речи равен 25%.

Но ведущими являются механизмы комбинирования и трансформации. Единицами комбинирования служат репродуцируемые готовые блоки. Комбинирование может осуществляться в рамках словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств и текста. Оно развивается только при постоянном использовании новых ситуаций в обучении. Реальность механизма комбинирования и его важность для говорения доказаны экспериментально (О. А. Кудряшов).

Тесно связан с ним и механизм трансформации. В результате его работы говорящий видоизменяет фразу (или ее часть), произнесенную или только появившуюся в его сознании, но отвергнутую на основании оценки ее неадекватности какому-либо фактору: состоянию слушателя, тактическим планам, всплывшему в сознании и ранее упущенному факту и т. п. В этом смысле можно сказать, что механизм трансформации — «слуга» тактики речи.

Механизмы комбинирования и трансформации делают говорение продуктивным, речетворческим. Репродукция же играет в говорении подчиненную роль, поэтому ту же роль следует отводить ей и в обучении: ведущим должен быть речетворческий аспект.

Рассмотренные качества говорения как продукта на основе их интеграции также обусловливают воздейственность говорения.

**4. Речевое умение как основа говорения.** Как известно, заучивание во всех его видах и формах (явных и скрытых) служило и служит основой многих методов. Даже Г. Пальмер считал, что человек тем лучше говорит, чем больше он заучил наизусть. В настоящее время этим грешат представители неопрямизма за рубежом и у нас. В основе такого подхода лежит бихевиористская теория речевого поведения, которая отстаивает мнение, будто все речевое поведение — это лишь сумма заученных реакций на определенные стимулы. Будучи примененной в обучении говорению, эта теория приводит к такому положению, когда обучающийся в лучшем случае либо репродуцирует заученные фразы в подходящих условиях, либо варьирует их лексический состав, но до уровня **умения говорить в новых ситуациях** не поднимается. В этом признаются сами неопрямисты<sup>1</sup>.

Советская психология, в частности школа Л. С. Выготского, противопоставила концепции «речевого поведения» концепцию «речевой деятельности». Согласно ей при усвоении речевых единиц

<sup>1</sup> См.: A. Valdmann (Ed.). Trends in Language Teaching.— N. Y., 1966.

психика человека претерпевает не количественные (как считают бихевиористы), а качественные изменения. У человека появляется речевая способность, которая формируется (именно формируется) под влиянием речевого общения. Эта способность и есть **речевое умение**. Чтобы достичь речевого умения как цели, развивать его, учителю нужно знать его структуру. Опишем ее в самом сжатом виде.

Прежде всего несколько слов о самих понятиях «навык» и «умение». Каждый из них обладает свойственными ему качествами (см. таблицу 2).

Если умение соотнести с **деятельностью**, считать его основой, то навык можно рассматривать как основу действия, следовательно, как единицу умения<sup>1</sup>.

Таблица 2

**Статус умения и составляющих его навыков**

Феномен Аспект	Умение	Навык(и)
Психологический	Новое качественное образование, речевая способность	Условие речевой способности, ее единица(ы)
Деятельностный	Деятельность	Действие(я)
Кибернетический	Система	Элемент(ы)
Лингвистический	Новые словосочетания, почти все фразы, все сверхфразовые единства	Слово, устойчивое словосочетание, иногда фраза

В принципе такой подход возможен, поскольку навыки как составные компоненты умения должны обладать основными качествами, которые присущи и умению, хотя уровень этих качеств в навыке и умении различен. Только в этом случае навыки могут быть условиями, предпосылками функционирования умения, его основой.

Речевое умение как система, таким образом, включает три подсистемы: грамматическую, лексическую и произносительную.

Лингвистический аспект указывает те уровни речевых единиц, которые функционируют либо на основе умения, либо на основе навыка.

Любые речевые навыки, чтобы быть условиями речевой способности и функционировать как ее основа, должны обладать

<sup>1</sup> См.: Выготский Л. С. Собр. соч.— М., 1982.— Т. 2.

системой качеств. К ним относятся: автоматизированность, устойчивость, гибкость, «сознательность», относительная сложность и др.

**Автоматизированность** является тем качеством, которое обеспечивает скорость, плавность, экономичность речевого действия (навыка), готовность его к включению и низкий уровень напряженности, без чего нормальное говорение было бы невозможным. Учителю хорошо известно такое явление, когда, казалось бы, усвоенные в упражнении грамматическое явление или звук, будучи использованными в свободном говорении, употребляются с ошибками. Это явление так называемой деавтоматизации. Следовательно, мало автоматизировать действие, его надо еще сделать *устойчивым*, т. е. невосприимчивым ко всякого рода влияниям. Это означает, что нужно в какой-то мере предусмотреть случаи интерферирующего влияния родного языка или другого навыка на каждый данный речевой навык, выявить факторы, нарушающие устойчивость навыка, и постепенно провести навыковое действие через эти условия, прежде чем включать его в свободное говорение, т. е. необходим этап совершенствования навыков (см. § 2 четвертой главы).

Жизненно необходимым качеством речевого навыка является **гибкость**, ибо без нее навык не способен к переносу, остается «вещью в себе». Гибкость можно рассматривать в двух планах: а) как готовность включаться в новой ситуации; б) как способность функционировать на основе нового речевого материала.

Первое есть результат многократного включения навыка в предшествующих ситуациях данного класса; второе — результат, приобретенный благодаря использованию в процессе формирования навыкового действия достаточного количества вариативного материала. Говоря словами С. Л. Рубинштейна, в сознании говорящего появляется «схема, не обремененная деталями».

Чрезвычайно важно заметить, что гибкость не придается навыку **после** выработки других качеств, а **формируется в процессе** создания автоматизированности и устойчивости за счет использования упражнений определенного характера. В коммуникативном методе это условно-речевые упражнения (см. § 1 четвертой главы). Именно поэтому гибкостью должен обладать сам навык, а не только умение. Если бы это было не так, трудно себе представить, откуда появилась бы в умении динамичность (см. о ней дальше).

Навык как действие характеризуется также **относительной сложностью**: он может состоять из более мелких элементарных действий, но и сам может быть включен в более сложный навык. Например, навык образования Partizip II включается в навык образования Perfekt Plusquamperfekt. По мере совместного функционирования навыков в системе всего речевого умения их объем увеличивается. Несколько навыков объединяются в цепочку навыков, за счет чего увеличивается автоматическая пробежка, т. е. скорость, беглость речи, ибо образуются особые внутрисистем-

ные связи. Возможности «роста навыков» ограничены, ибо говорение нельзя автоматизировать полностью: оно предназначено для использования в бесконечно меняющихся ситуациях общения.

Наконец, несколько слов о «сознательности». «Сознательность» есть свойство навыка, присущее ему благодаря осознанности процесса формирования навыка. Но в процессе функционирования «сознательность» как бы скрыта за автоматичностью действия. Поэтому слово «сознательность» и взято в кавычки. В процессе формирования речи необходимо, чтобы навык (каждый отдельный навык) «не выявлял своей сознательности». И это не означает, что он не связан с сознанием; он связан с ним постольку, поскольку любое подсознательное действие (осуществляемое без контроля произвольного внимания, так сказать, не на уровне актуального сознания, как в умении, а на уровне сознательного контроля) связано с сознательной деятельностью. Именно поэтому С. Л. Рубинштейн писал, что навык есть «единство автоматизма и сознательности».

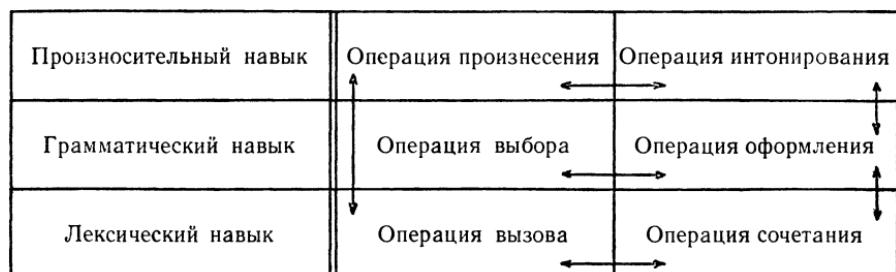
В связи со сказанным представляется правильным такое определение навыка, которое выразит его **функциональную сущность** как частного речевого действия, причем выразит таким понятием, которое, не называя всех качеств навыка, включит их в себя «в снятом виде». Таким понятием является «условие». Если навыки могут стать условиями совершения речевой деятельности, это значит, что они и достаточно автоматизированы, и гибки, и устойчивы и т. д., т. е. обладают всеми качествами, и наоборот: если навыки обладают всеми необходимыми качествами в комплексе, значит, они могут служить условиями выполнения деятельности.

Итак, навык есть способность совершать относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, которое благодаря наличию полного комплекса качеств стало одним из условий выполнения деятельности.

Каждый из навыков как действие состоит из двух операций, находящихся в тесной взаимосвязи как внутри одного навыка, так и между разными типами навыков. Схема 1 условно показывает это.

Схема 1

Взаимообусловленность операций в навыках



Все рассмотренные типы навыков в совокупности составляют **операционный уровень** умения. Этот уровень не есть еще собственно умение, ибо оно не сводится по своим свойствам к простой сумме составляющих их элементов. Оно всегда обладает своими качествами. Собственно речевое умение — это **мотивационно-мыслительный уровень**.

Речевое умение как самостоятельное явление обладает следующими качествами: целенаправленность, продуктивность, самостоятельность, динамичность, интегрированность и иерархичность. Первые три уже были рассмотрены выше. Поясним остальные.

Под **динамичностью** следует понимать способность речевого умения к переносу. В этом смысле динамичность умения сродни гибкости навыка. Но если гибкость навыка обеспечивает его перенос в *аналогичную*, подобную ситуацию, то динамичность обеспечивает говорящему его речевую деятельность в любой *новой* ситуации общения.

Под **интегрированностью** следует понимать качество «спаянности» навыков. В речевом умении интегрируются: а) навыки разного типа; б) навыки разной степени и уровня автоматизированности, устойчивости, гибкости, сложности; в) автоматизированные и неавтоматизируемые компоненты. Под последним подразумеваются: жизненный опыт, знания, эмоциональная сфера и т. п. Следовательно, можно сказать, что интеграция происходит и внутри уровней (операционном и мотивационно-мыслительном) и между ними.

Поскольку речевое умение — новый качественный уровень, то, благодаря интеграции, умение периодически переходит на более высокие ступени, что переживается изучающим иностранный язык как неожиданная легкость в говорении.

**Иерархия** речевого умения может быть представлена, прежде всего, двумя основными уровнями: операционным (навыковая основа) и мотивационно-мыслительным (собственно умение), в каждом из которых в результате процесса становления умения образуются подуровни (см. схему 2, с. 31).

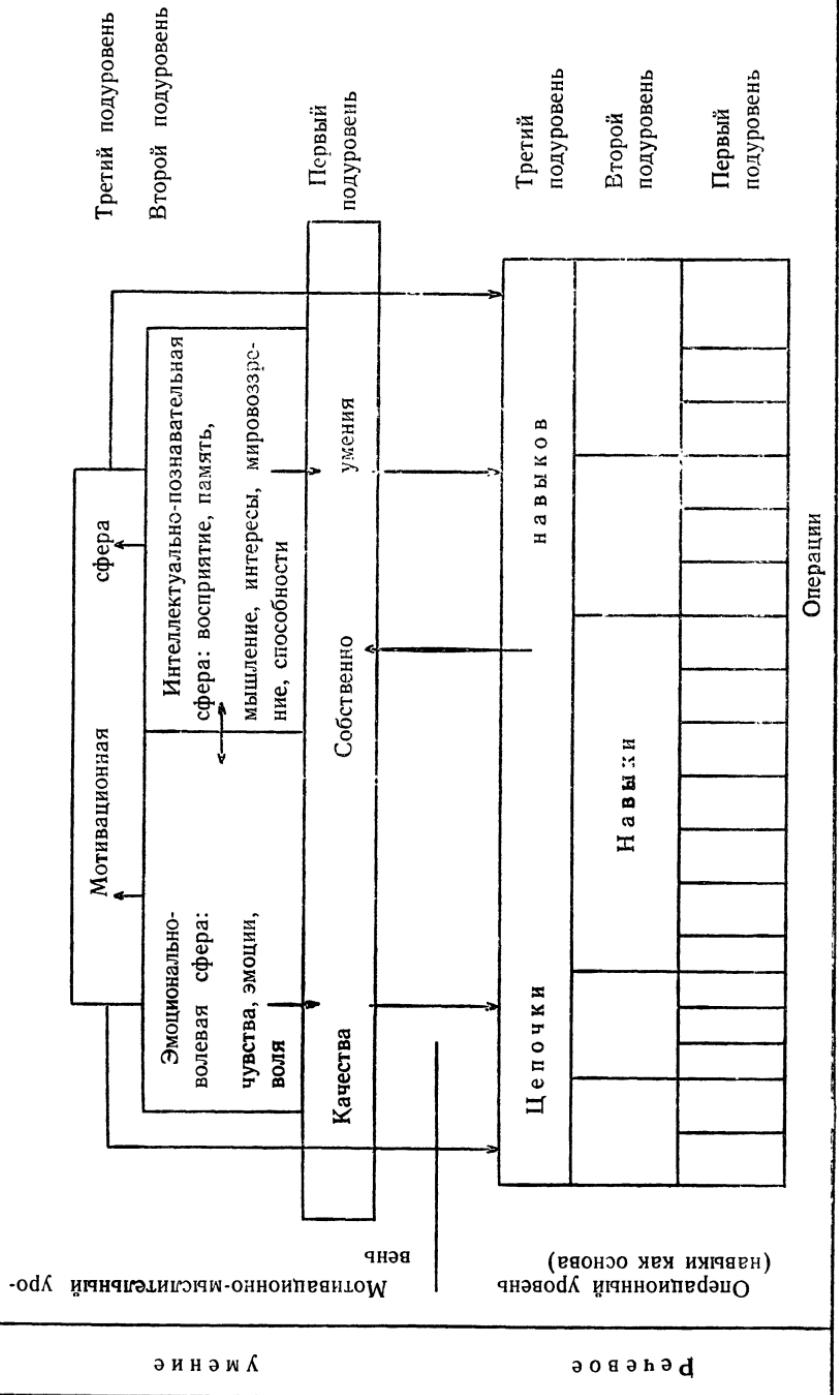
В операционном уровне различаются три подуровня: операции, навыки и цепочки навыков. Цепочки образуются за счет повышения степени автоматизированности элементов системы, их устойчивости в результате совместного функционирования и их сцепления с другими. Цепочки навыков обеспечивают синтагматичность говорения (автоматические пробежки).

Что касается мотивационно-мыслительного уровня, то прежде всего следует выделить подуровень собственно качеств умения, вырастающих на почве качеств навыков. Это определяет необходимость предварительного формирования навыков как основы умения на базе каждой дозы речевого материала.

Затем, если идти «вверх», правомерно выделить отдельные, но взаимообусловленные сферы: эмоционально-волевую и интеллектуально-познавательную. Строго говоря, это сферы не речевого

Cinema 2

## Иерархическая структура речевого умения

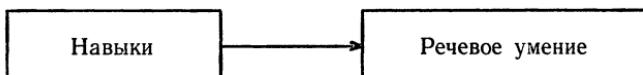


умения, а сферы человека как личности, но они теснейшим образом связаны с речевым умением. Это показывает обязательность их учета (учета индивидуальности) в обучении говорению.

Ведущая сфера, как бы стоящая над всеми другими,— мотивационная. Она питается от других сфер, образно говоря, как лампочка от батареек, но «свет мотивационной сферы» в свою очередь освещает все, что совершается на более низких уровнях. Это определяет невозможность обучения вне мотивации.

На основе сказанного представляется правильным определить речевое умение через понятие «управление», в котором в снятом виде передаются все характеристики умения плюс его функциональная, деятельностная направленность. Именно наличие в умении всех его качеств — целенаправленности, динамичности, продуктивности, самостоятельности, интегративности и иерархичности — делает его способным к управлению речевой деятельностью. Таким образом, речевое умение есть **способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения**.

Вся система качеств умения вырастает только на основе качеств навыков. Такой подход к трактовке речевого умения и составляющих его навыков дает возможность положить в основу обучения говорению схему:



Ее подробное толкование и методическая значимость будут представлены далее (см. § 1 третьей главы).

## § 2. КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД — СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

**1. Исходные положения и понятия коммуникативного метода.** Мы исходим из сложившегося в методике понятия метода как совокупности принципов. Первым, кто сформулировал это, был Б. В. Беляев<sup>1</sup>.

Если сохранить правильное по сути определение Б. В. Беляева, но соблюсти верные методологические позиции, можно более полно и более точно раскрыть содержание понятия «метод».

Основными признаками метода обучения, на наш взгляд, являются следующие.

1) Дифференцированность метода, проявляющегося в том, что каждый метод служит средством достижения **определенной** цели. Такой целью может быть любой вид речевой деятельности,

<sup>1</sup> См.: Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.— М., 1965.

точнее, умение совершать этот вид деятельности, например говорение.

2) Независимость метода от условий обучения (в широком смысле этого термина). Метод определяет стратегию обучения, а не его тактику, и поэтому выбор его не может зависеть от языка, ступени обучения, аудитории и т. п.

3) Способность метода охватывать все стороны обучения данному виду речевой деятельности; это достигается за счет совокупности принципов, входящих в метод, за счет полноты их номенклатуры, а также за счет объема содержания каждого из них (подробно см. вторую главу).

4) Наличие в методе основного стержня или, пользуясь словами М. В. Ляховицкого, «доминирующей идеи решения главной методической задачи». Эта основная идея цементирует все входящие в метод принципы, интегрирует их. Именно наличие главной идеи позволяет принципам быть функционально взаимообусловленными. Важно заметить, что ведущая идея выполняет методологическую роль: через призму этой идеи решаются все вопросы, связанные с данным методом.

На основе этого мы определяем метод как систему функционально взаимообусловленных частнометодических принципов, объединенных единой стратегической идеей, направленную на обучение какому-либо виду речевой деятельности<sup>1</sup>.

Совершенно очевидно, что для коммуникативного метода такой идеей является коммуникативность обучения. Следовательно, построение процесса обучения требует раскрытия понятия «коммуникативность» и показа того, к чему в обучении обязывает его признание.

Прежде всего необходимо сказать, что «коммуникативность» следует рассматривать в качестве категории методики как науки. «Без коммуникативности нет современной методики», — справедливо утверждают В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова<sup>2</sup>.

Если попытаться в общих чертах определить коммуникативность, то можно сказать, что она заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации. Точнее говоря, коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Как любая модель процесса обучения в каких-то аспектах упрощен по сравнению с реальным процессом коммуникации, но по основным параметрам (по крайней мере по принципиально важным) он ему адекватен, подобен. Зачем нужна эта адекватность?

<sup>1</sup> См.: Пассов Е. И. «Метод обучения» как категория методики // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности.— Воронеж, 1980.— С. 208.

<sup>2</sup> Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам.— М., 1976.— С. 7.

Ее методическая значимость объясняется двумя главными факторами:

1) явлением переноса, без которого любое обучение не имеет смысла. Многочисленные данные говорят о том, что перенос обеспечивается именно осознанием (актуальным или интуитивным — в данном случае не имеет значения) адекватности **условий обучения** и **условий применения** результатов обучения. Становится очевидным, что очень важно определить эти необходимые условия;

2) явлением мотивации, отсутствие которой можно сплошь и рядом наблюдать на уроках иностранного языка, что оказывает на обучение поистине пагубное влияние. Здесь имеется в виду как широкая мотивация (в целом к учению), так и узкая мотивация (каждого отдельного высказывания). Несомненно, что мотивация обеспечивается тем, насколько полно моделируется в процессе обучения характер общения.

Итак, что же это за параметры процесса общения, которые необходимо сохранить в процессе обучения? Это:

1) деятельностный характер речевого поведения общающихся, который должен воплотиться:

а) в коммуникативном поведении учителя как участника процесса общения и обучения;

б) в коммуникативном (мотивированном, активном) поведении ученика как субъекта общения и учения;

2) предметность процесса коммуникации, которая должна быть смоделирована ограниченным, но точным набором предметов обсуждения (в рамках проблем);

3) ситуации общения, которые моделируются как наиболее типичные варианты взаимоотношений общающихся;

4) речевые средства, обеспечивающие процесс общения и обучения в данных ситуациях (их наличие и организация); реальная система этих средств подлежит моделированию в упрощенную, но выполняющую те же функции, хотя и меньшими средствами, систему.

В перечисленных параметрах учтены все основные качества процесса общения: деятельностный характер, целенаправленность и мотивированность, ситуативная соотнесенность, предметность, содержательность. Следовательно, будучи интерпретированы методически, эти параметры создадут такой процесс обучения, при котором окажется возможным развивать все качества говорения как средства общения.

Процесс обучения как модель не может, однако, ограничиться наличием адекватных процессу коммуникации параметров, поскольку обучение как таковое обязано обладать **специфическими** параметрами. Помимо упомянутых выше, обучение иноязычному говорению как система характеризуется по крайней мере следующим:

1) наличием и использованием **приемов обучения**, соотносимых с характером коммуникации и поставленной целью;

2) необходимостью иного соотношения осознания и тренировки (инструкций и речевых действий);

3) специальной целенаправленной организацией всего процесса.

Очевидно, что процесс обучения, обладающий указанными характеристиками, будет существенно отличаться от традиционного. Он будет коммуникативным.

Анализ известных в истории методики методов и современных методов также показывает, что отдельные стороны коммуникативности все четче и четче вырисовывались на горизонте методики, в чем, на наш взгляд, проявилась **объективно необходимая** тенденция развития методической науки и практики обучения. Полностью, однако, понятие «коммуникативный метод» еще не сложилось.

Истоки коммуникативного метода схематически показаны на с. 36. Заметим, что хронологический аспект в данном случае не показан: эволюция представлена генетически, т. е. что чем порождено. Не следует, однако, думать, что коммуникативный метод (как и любой другой) может быть создан из лучших достижений разных методов. Подобная эклектика никогда не приносила плодов. Конечно же, коммуникативный метод вобрал в себя многое, что представлялось ценным, но лишь в русле его собственной методологии, которая является принципиально новой.

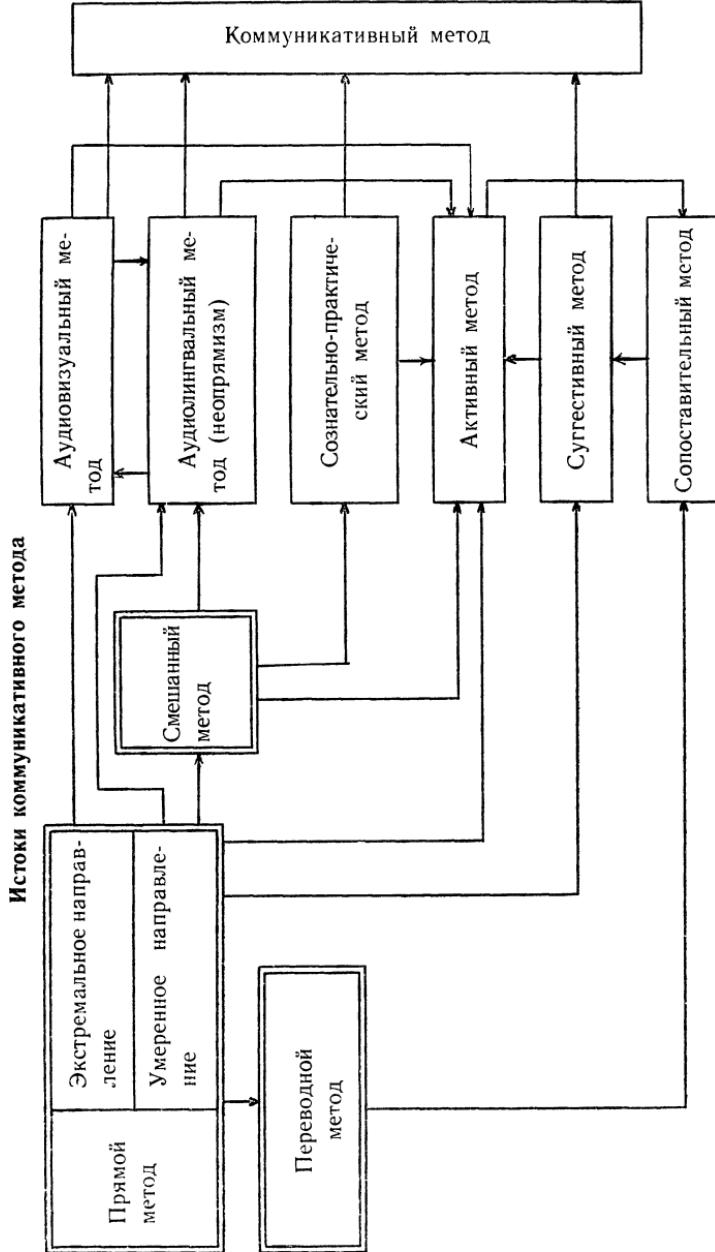
**2. Общая характеристика коммуникативного метода.** В чем же новизна коммуникативного метода? К чему в обучении обязывает коммуникативность? Поскольку категории относятся к разряду наиболее широких понятий, практически всеобъемлющих, то «коммуникативность» должна быть показана в ее отношении ко всем основным сторонам учебного процесса. Это поможет определить содержание принципов коммуникативного метода, а следовательно, и сформулировать их. В данном пункте представлена модель концепции коммуникативного метода лишь в общем виде, подробная трактовка принципов, их содержания и методики работы раскрыта в последующих главах.

Что же составляет коммуникативность?

1) Коммуникативность предполагает **речевую направленность** учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что **путь к этой цели** есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность не только цель, но и средство, где и то и другое диалектически взаимообусловлены.

Постоянное практическое пользование языком помогает преодолевать нелюбовь большинства учащихся к лингвистическим манипуляциям, делает обучение привлекательным, ибо согласуется с конечной целью и тем самым обеспечивает усвоение говорения как средства общения.

Схема 3



Речевая направленность учебного процесса окажется возможной лишь при наличии речемыслительной активности учащихся, которая главным образом характеризует их деятельность. Речемыслительная активность — сердцевина коммуникативного процесса обучения.

Речевая направленность предполагает оречевленность упражнений, т. е. степень, меру их подобия речи. Это прежде всего касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений, а также исключение всяческих псевдоречевых упражнений в процессе развития речевого умения. Иными словами, все упражнения должны быть упражнениями не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого (а не просто учебного) партнерства в учебном общении.

Речевое партнерство зависит в значительной степени от коммуникативного поведения учителя, что, наконец, тоже входит в аспект речевой направленности обучения и обусловлено деятельностным характером общения. Если принять во внимание, что только соблюдение речевой направленности (как показали практика и эксперименты последних лет) позволяет обучить говорению как средству общения, то мы можем ее, несомненно, причислить к закономерностям обучения речевой деятельности. Следовательно, мы вправе возвести эту закономерность в принцип и считать, что **первым принципом обучения говорению как виду речевой деятельности является принцип речемыслительной активности.**

2) Коммуникативность включает в себя **индивидуализацию обучения речевой деятельности**, под которой понимается учет всех свойств ученика как индивидуальности: его способностей, его умений осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностных свойств. Можно без преувеличения сказать, что для коммуникативного метода индивидуализация является главным средством создания мотивации и активности.

Свое отношение к среде человек выражает в речи. А поскольку отношение к среде всегда индивидуально, ибо мир познает живая конкретная личность и мир, окружающий каждую личность, вовсе неодинаков, — то индивидуальна, личностна и речь.

При обучении иноязычной речевой деятельности индивидуальная реакция возможна лишь в том случае, если стоящая перед учеником речевая задача будет отвечать **его** потребностям и интересам как личности. Поэтому для вызова адекватной реакции необходим учет индивидуальных и прежде всего личностных свойств учащихся: жизненного опыта, контекста деятельности, сферы интересов, склонностей, эмоциональной сферы, мировоззрения, наконец, статуса данной личности в коллективе.

Подобный подход гарантирует истинную мотивацию, а также подлинную, внутреннюю (а не внешнюю, часто чисто формальную), активность обучающегося. Внешняя активность чаще всего возникает от так называемой активизации класса, привлечения учеников к участию в беседе. При наличии внутренней активности не требуется никаких дополнительных приемов активизации, ибо ученик решает речемыслительную задачу, которая затрагивает его как личность и сам охотно вступает в контакт. Речь — явление настолько индивидуальное, что обучать речи вне индивидуализации не представляется возможным.

Учитывая сказанное, можно считать индивидуализацию закономерностью обучения. Следовательно, мы вправе сформулировать **второй принцип обучения говорению как виду речевой деятельности — это принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта.**

3) Коммуникативность связана с понятием функциональности. Это понятие означает, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. В противном случае речевое воздействие было бы невозможным. Иными словами, функциональность есть самая существенная характерная черта любой **речевой единицы**, т. е. любой языковой формы, **используемой в говорении.**

К сожалению, нередко после курса обучения можно наблюдать, как учащиеся, зная слова, умев образовать ту или иную грамматическую форму, оказываются не в состоянии **использовать** все это в говорении. Причину следует искать в стратегии обучения, которая предписывает **предварительное запоминание** слов или **затренировывание грамматической формы в отрыве** от выполняемых ими речевых функций. В результате этого слово или форма не ассоциируются с речевой задачей (функцией) и затем при необходимости выполнения той или иной функции не припоминаются: переноса не происходит.

Вполне логично предположить, что функциональность может быть усвоена только через функциональность. Вот почему следует сформулировать **третий принцип коммуникативного метода обучения говорению как принцип функциональности.**

Принцип функциональности определяет прежде всего адекватный процессу коммуникации отбор материала, т. е.:

а) отбор из тех сфер коммуникации, к участию в которых мы готовим учащихся;

б) отбор лексики не на основе глобальной частотности, а частотности для данной речевой задачи в данной ситуации;

в) отбор лексики, необходимой не для тем типа «Кино», «Магазин» и т. п. (что, возможно, и правомерно главным образом для подготовки туристов), а для обсуждения **проблем** межчеловеческого общения;

г) отбор в плане обучения говорению в основном тех проблем, которые связаны со страной учащегося, а не изучаемого языка

(что необходимо делать при обучении **рецептивным** видам деятельности).

Обучение на основе коммуникативности и в целях общения предполагает усвоение не языка и его системы, а системы речевых средств, вернее, той модели данной системы, которая сможет замещать **реальную**. Построение такой модели предполагает признание объективно существующего влияния каждого данного родного языка на процесс усвоения каждого конкретного иностранного языка (влияния как положительного, так и отрицательного), признание необходимости **профилактики** на этой основе ошибок учащихся, что позволит обеспечить **управление** процессом усвоения.

В связи с этим представляется важным исключение перевода как средства формирования навыков и развития умения. Перевод и говорение — разные процессы, основанные на разных механизмах (А. Н. Леонтьев). Владение системой речевых средств на одном языке должно формироваться через упражнения с этой же системой внутри нее, а не через ее сопоставление с системой речевых средств другого языка.

Учет системы речевых средств определяет далее соотнесенность материала **внутри** иноязычной системы. Говоря иначе, этот принцип определяет последовательность подачи речевого материала. Вполне понятно, что коммуникативность как методическое понятие вступает в противоречие с той системностью, которая полностью или значительно подчинена дидактическим, а тем более лингвистическим целям. Например, использование **одного** настоящего времени в течение целого учебного года не коммуникативно, ибо далеко от нужд общения.

Приближение к нуждам коммуникации возможно только при учете системы речевых средств и соответствующей организации материала не вокруг разговорных тем и грамматических явлений, а вокруг ситуаций и речевых задач.

Такой подход позволяет решить проблему начальной ступени так, что эта ступень будет подобна биологической клетке в том смысле, что в ней закладываются все необходимые предпосылки для развития системы в определенном направлении.

Последовательность материала должна учитывать и возможность положительного переноса внутри иноязычной системы речевых средств.

Функциональность предполагает также адекватность сообщаемых знаний задачам усвоения системы речевых средств. Как известно, часто рекомендуется сообщение всех возможных сведений об усваиваемом явлении без учета того, нужны ли они все и даны ли они в нужный момент. Подобная стратегия, необходимая для усвоения системы **языка**, «не работает», когда целью обучения является усвоение системы речевых средств. В последнем случае должны быть сообщены только те сведения, которые минимально необходимы для практического овладения тем или иным

явлением, сообщены в тот момент, когда требуется предупреждать ошибку, и в той форме, которую обычно называют «правилом-инструкцией».

4) Коммуникативность предполагает **ситуативность обучения**. Сейчас уже все признают необходимость ситуативности. Однако это почти всегда касается этапа развития речевого умения, что, конечно, далеко недостаточно.

Дело в том, что ситуативная отнесенность есть одно из природных свойств речевого навыка, без которого он вряд ли способен к переносу.

Если ситуативный характер навыкового действия не зафиксирован мозгом, переноса не состоится. Именно поэтому множество заученных слов и заавтоматизированных грамматических форм остаются лежать в закромах памяти учащихся, когда они вынуждены вступать в общение.

Ситуативность необходима также и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевого умения, в частности таких его качеств, как целенаправленность, продуктивность и др.

Ситуативность способна воссоздать коммуникативную реальность и тем самым возбуждать интерес подлинностью говорения, что очень немаловажно. Заметим, однако, что коммуникативность требует переосмыслиния понятия «ситуация» и, следовательно, связанного с ним понятия «ситуативность». Под «ситуацией» необходимо понимать не совокупность экстралингвистических обстоятельств, а систему взаимоотношений собеседников, отраженную в их сознании; под «ситуативностью» — соотнесенность высказывания с этими взаимоотношениями. Такой подход предполагает весьма специфичную организацию учебного процесса.

Таким образом, **четвертым принципом обучения говорению как виду речевой деятельности является принцип ситуативности**.

5) Процесс общения характеризуется, как известно, постоянной сменой предмета разговора, обстоятельств, условий, задач и т. д. Чтобы быть адекватным той или иной ситуации, говорящий не может не учитывать новизны всех компонентов общения. Не подлежит сомнению, что подготовить учащегося к эвристичности общения, развить у него способность к адекватному реагированию можно только благодаря постоянной смене всех этих компонентов. Вот почему представляется плодотворным ввести **пятый принцип обучения говорению как средству общения — принцип новизны**.

Что обеспечивает этот принцип в обучении?

Прежде всего это гибкость речевых навыков, без чего их перенос немыслим. Множеством психологических экспериментов доказано, что варьирование ситуаций и материала имеет решающее значение для формирования гибкости навыка. Это же доказывается и с физиологической точки зрения: «динамичность» динамического стереотипа есть не что иное, как результат многообразия временных связей, которые в свою очередь образуются

в зависимости от многообразия условий формирования навыка.

Новизна обеспечивает необходимое развитие речевого умения, в частности его динамичности (методически неподготовленной речи), способности перефразировать (качество продуктивности), механизма комбинирования, инициативности высказывания, темпа речи и особенно стратегии и тактики говорящего.

Продуктом принципа новизны является и интерес к обучению, значимость которого трудно переоценить. «Знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, не становятся **активным** (подчеркнуто мною.—Е. П.) достоянием человека<sup>1</sup>. Появлению интереса, его устойчивости способствует как раз новизна материала как по форме, так и по содержанию.

Новизна содержания предполагает использование только информативного (для данного конкретного возраста обучаемых) материала; любые фразы, не представляющие коммуникативной ценности, не могут быть оправданы никакими благими соображениями, ибо новизна — это всегда информативность.

С новизной формы связано соблюдение в единствах «мышление-память», «деятельность-память» ведущей роли первых компонентов. Поскольку всякое мышление, всякая деятельность продуктивны, ориентиром должна служить **продуктивность** говорения, а не его репродуктивность. В этом смысле принцип новизны ставит весьма жесткие требования, связанные с исключением многочленных повторений одного и того же в тех же формах и при тех же условиях, с исключением произвольного заучивания и его воспроизведения ради контроля и т. п., ибо новизна обеспечивается решением какой-либо **речемыслительной задачи**.

Все это прекрасно согласуется с методологическим принципом советской педагогики — принципом связи обучения и развития.

Принцип новизны, наконец, предопределяет и нешаблонную организацию учебного процесса, и разнообразие приемов работы.

Таким образом, коммуникативный метод обучения говорению как виду речевой деятельности и средству общения включает в себя пять принципов:

- а) принцип речемыслительной активности,
- б) принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта,
- в) принцип функциональности,
- г) принцип ситуативности,
- д) принцип новизны.

Данные принципы полностью отражают закономерности коммуникативного обучения речевой деятельности.

Коммуникативный метод, как он представлен в данной книге, предназначен для обучения говорению. В этом случае «метод» как

---

<sup>1</sup> Бондаренко С. М. Урок — творчество учителя.— М., 1974.

понятие становится однозначным: присущими ему признаками обладает только метод обучения какому-либо виду речевой деятельности. На основе метода могут быть созданы разные системы обучения, в зависимости от того, какому языку обучают и в каких условиях. Скажем, могут функционировать системы обучения говорению на немецком, английском, русском и т. д. языках в школе, языковом и неязыковом вузах.

Более того, коммуникативность как категория методики может служить базой для создания методов обучения и другим видам речевой деятельности — аудированию, чтению, письму, переводу. В этом случае номенклатура принципов будет всякий раз несколько иной; иной будет и трактовка содержания некоторых принципов.

## Вторая глава

# МЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРИНЦИПОВ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА

Для обоснования и внедрения коммуникативного метода в практику недостаточно его общего описания. Необходимо подробно рассмотреть все методические функции каждого принципа, содержание каждой из функций и определить, насколько все это охватывает различные стороны обучения и, главное, насколько соотносится с качествами говорения (что только и позволит считать коммуникативный метод адекватным цели). В этом плане важное значение приобретает понимание принципа.

Прежде всего следует возразить против мнения, будто принцип — это тенденция. Так, П. Б. Гурвич пишет: «Методические принципы — это основные ведущие **тенденции** обучения иностранным языкам... Они не обязательно должны проявляться на каждой точке учебного процесса ... Они не содержат категорических выводов, а нацеливают на решение методических проблем в духе объективного научного синтеза».

Тенденция есть склонность, стремление к чему-то, склонность, которая подвержена «прихоти» случая и самого человека, и поэтому далеко не всегда проявляется в его поведении. Неплодотворность понимания принципа как тенденцию легко показать на примере одного из принципов, выдвигаемых самим П. Б. Гурвичем, «принципе взаимодополнения заученных и свободных действий». Прокомментируем его на каком-либо примере. Если, скажем, учитель «А» примет к руководству соотношение 40% заученных и 60% свободных действий, а учитель «Б» — 10% заученных и 90% свободных, то в обоих случаях налицо тенденция к преимуществу свободных действий, за которую ратует автор. Однако вряд ли кто-то (разве что представитель прямизма) усомнится в том, что учитель «Б» находится на более правильном пути и результаты его в обучении говорению будут значительно лучше.

Принцип не тенденция, у него совершенно иная природа. Принцип — понятие, близкое к понятию «закон».

«Законы в природе существуют объективно. Принципов же в природе нет. Чаще всего принцип — это закон в функции принципа. Любой закон может выступать в функции принципа» (В. Н. Голованов). Понимая это, большинство педагогов и дидактов пишут, что принципы «вытекают из закономерностей и законов процесса обучения» (Ю. К. Бабанский), что нужно

выяснить, как «на основе закономерностей обучения разрабатываются принципы и правила»<sup>1</sup> и т. д.

Если принципы суть закона, могут ли они «не проявляться в любой точке учебного процесса»? Только в двух случаях: либо это вообще не закон (сформулирован неверно), либо существует закон более высокого порядка, а, будучи использованным, прилагается, следовательно, не к той сфере действительности.

Думается, что, если принцип — это закон, а законы действуют в определенных сферах, имеет методический смысл решать проблему принципов в рамках *иерархии* принципов.

В такой иерархии возможны по крайней мере три ранга принципов.

1) Принципы, пригодные для обучения **любому** предмету — **общедидактические**: сознательность, наглядность, научность, связь теории с практикой и т. п. Каждый из этих принципов может по-разному проявляться в каждом из предметов. Для обучения иностранным языкам это убедительно показала Г. В. Рогова.

2) Принципы, пригодные для обучения **какому-либо** предмету, скажем, иностранным языкам, — **общеметодические**: комплексность (взаимосвязанное обучение всем основным видам речевой деятельности), устная основа обучения, беспереводность<sup>2</sup> и др.

3) Принципы, пригодные для обучения **какому-либо** виду речевой деятельности, — **частнометодические**; в нашем случае это принципы обучения говорению — принципы коммуникативного метода, которые и описаны в данной главе.

Если принципы происходят из закономерностей, а закономерности обучения разным видам речевой деятельности неодинаковы (что вряд ли требует доказательств), то неодинаковыми будут и принципы. Каждый вид речевой деятельности «потребует» своей системы принципов, которые должны отражать все аспекты обучения данному виду деятельности.

В. В. Краевский справедливо заметил: «Создать систему принципов, пригодную для любых целей и в любых условиях, невозможно. Все попытки универсализировать принципы обучения иностранным языкам..., без учета целей, условий и закономерностей обучения в конечном счете завершились неудачей. Можно с достоверностью предсказать, что любой «новый» метод, представляющий собой совокупность таких принципов, постигнет та же судьба».

Чрезвычайно важно, что коммуникативный метод основан на **частнометодических**, а не общеметодических принципах, что и

---

<sup>1</sup> Дидактика средней школы / Под ред. Данилова М. А. и Скаткина М. Н.— М., 1975.— С. 116.

<sup>2</sup> Здесь мы не касаемся вопроса о правомерности этих принципов.

позволяет избежать «универсальности» метода и обеспечивает его дифференцированность.

Принципы и правила играют роль **стратегических** положений, поэтому метод можно считать стратегической моделью определенного направления в обучении.

Однако цель не может быть достигнута одной стратегией, требуются соответствующие **тактические** действия, реализующие стратегию. Реализация принципов и правил и их адаптация осуществляются в приемах обучения, система которых составляет не метод обучения, как утверждал И. В. Рахманов, а методику как систему обучения.

При этом следует понимать, что если **принцип** охватывает обучение в целом (какую-то его сферу, где проявляется закономерность), то **правило** обучения относится к **одной** из его сторон<sup>1</sup>. Оно «вытекает из принципа, конкретизирует его, подчиняется принципу»<sup>2</sup>, является конкретной рекомендацией, определяющей приемы учителя и рассчитанной на конкретные условия их применения.

## § 1. ПРИНЦИП РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Данный принцип определяет по крайней мере пять аспектов обучения говорению.

**1. Речевая практика как средство обучения говорению.** В сущности все направления (методы) обучения говорению прошлого и современности провозглашали в качестве цели умение практически пользоваться языком. При цели — обучение говорению — вообще не может быть иной направленности, кроме практической. Путь же к практическому овладению иностранным языком не всеми представляется одинаково. Это выражалось, например, в том, что считалось возможным обучить говорению через теорию, через изучение языковых знаний, правил, в результате чего вместо уроков **на** языке имели место уроки **о** языке.

Здесь же прежде всего имеется в виду именно **путь** к практическому владению, т. е. практическая направленность не как цель, а как **средство**.

Казалось бы, во многих методах провозглашалась решающая роль практики: вспомним 85% времени, отводимого на практику в аудиолингвальном и сознательно-практическом методах. Но 15% времени (т. е. шестая его часть) это тоже слишком большая уступка «сознательности», точнее, боязни сделать обучение несознательным и получить упрек в несоблюдении одного из ведущих принципов дидактики. Если 15% времени рассчитать на

<sup>1</sup> См.: Дидактика средней школы / Под ред. Данилова М. А. и Скаткина М. Н. — М., 1975 — С. 120.

<sup>2</sup> Педагогика школы / Под ред. Щукиной Г. И. — М., 1977. — С. 292.

один урок, то окажется, что сообщение и усвоение теоретических сведений должно занять 6—7 минут.

Принцип речемыслительной активности предполагает такую организацию обучения, когда учащийся постоянно вовлечен в процесс общения на языке (условный или реальный), т. е. в процесс **практического пользования языком** на основе речемышления; инструкции, которые дает учитель и которые призваны сделать речевые действия учащихся сознательными, сообщаются **попутно**, занимая, таким образом, в худшем случае 1—2 минуты (в совокупности). Все это создает у учащихся ощущение постоянной занятости речевой деятельностью или то, что Б. В. Беляев удачно назвал «непосредственным переживанием языка». Тем более что сказанное относится только к урокам формирования грамматических навыков: на других уроках обучения говорению инструкции теоретического характера вообще редки.

Заметим, что речь идет об **урочном** времени. Что касается усвоения определенных теоретических сведений самостоятельно, вне урока, то оно может иметь место, если организовано соответственно (см. подробнее § 3 данной главы).

Таким образом, первым методическим правилом, вытекающим из принципа речевой направленности, является следующее: при обучении говорению **абсолютным средством формирования и развития говорения** следует считать **постоянную речевую практику учащихся** на основе речемышления.

**2. Оречевленность упражнений.** Занятость учащихся практическими действиями еще не обеспечивает эффективного обучения; часто к практическим действиям относятся такие, которые только внешне являются речевыми, а по сути своей формальны. Между тем обучение говорению возможно лишь на основе действий **того же** характера.

В этом плане важно различение «устных упражнений» и «упражнений в устной речи», проводимое в методике (Б. А. Лапидус). Устным является всякое упражнение, выполненное в устной форме, например конструирование фраз, составление предложений по аналогии, повторение предложений за учителем, воспроизведение заученного и т. п. Но часто при выполнении этих действий у учащегося нет никакой речевой задачи, поэтому их можно обозначить как проговаривание. Упражнения же в устной речи, в говорении всегда характеризуются наличием речевой задачи и речевого партнера. Так мы получаем «оппозицию»:

**проговаривание — говорение<sup>1</sup>.**

Речевая задача может быть условной, т. е. заданной извне (учителем), или реальной, возникшей как результат мотивиро-

<sup>1</sup> Слово «оппозиция» взято в кавычки, так как «проговаривание» и «говорение» оппозиционны не абсолютно, а лишь по одному критерию — по наличию речевой задачи.

ванности речевого поступка, но присутствие ее в упражнениях обязательно. Речевая задача делает упражнение оречевленным. Видимо, можно сказать, что при «говорении» включается мотивационно-мыслительный уровень речевого механизма, в то время как при «проговаривании» — лишь операционный (см. § 1, п. 3 первой главы).

Это вовсе не означает, что включение операционного уровня не имеет значения. Без отработанных операций в имитации, без образований по аналогии и трансформаций говорение немыслимо. Поэтому учебники включают большое количество упражнений, в которых производятся указанные операции. Но, как уже отмечалось в первой главе, формирование **речевого** навыка, навыка, способного к переносу, требует создания условий, адекватных речевым. К таким условиям относится прежде всего наличие речевой задачи говорящего.

Учащийся должен быть поставлен перед необходимостью не имитировать, конструировать, репродуцировать и т. п., а совершать речевой поступок, языковые же средства для этого он может позаимствовать из реплики учителя (при имитативных операциях), сконструировать сам (при операциях аналогии, трансформации и др.). В этом случае указанные операции не самоцель, они подчинены выполнению речевой задачи. Сказанное касается не только упражнений для развития речевого умения, но и упражнений для формирования навыков.

Отсюда следует правило, согласно которому **при обучении говорению все упражнения должны быть в той или иной степени оречевленными**.

**3. Речевая (речемыслительная) активность.** К сожалению, следует констатировать, что активность иногда еще понимается как активность органов речи. Но сам факт говорения (тем более, проговаривания) вовсе не означает, что ученик активен. Это лишь **внешняя** активность, одной из популярнейших форм которой стало хоровое произнесение. Оно вовсе не гарантирует активного отношения учащихся к произносимому, не гарантирует речемыслительной активности; более того, оно часто служит ширмой, за которой скрывается пассивность учащегося.

Ложно понятая активизация часто приводит к стремлению произносить как можно больше фраз в единицу времени. Конечно, для овладения говорением количество произносимого очень важно, но более важна та речемыслительная работа, которая при этом совершается.

Человеческое сознание, как известно, возникло именно потому, что в процессе труда человек стал активно воздействовать на окружающий мир. И это была не простая субъективная активность, а **преобразующая** деятельность. Речевая деятельность как особый ее вид и как составная часть деятельности вообще также является преобразующей по своей направленности, ибо мы говорим не в целях сообщения какой-то информации, как иногда

кажется, а сообщаем эту информацию в целях преобразования, изменения поведения или образа мыслей собеседника в нужном нам направлении.

Поэтому внешней активности следует противопоставить активность **внутреннюю**, при которой речевой поступок целенаправлен и мотивирован. Внутренняя активность может иметь место и в том случае, если ученик молчит, но его «речемышление» работает, ибо в нем появилось свое собственное отношение к происходящему, к сказанному. Такая активность является прежде всего предпосылкой развития инициативности речи, а, во-вторых, совершенно с неожиданной стороны решает проблему увеличения времени говорения каждого ученика. Поскольку добиться такого положения, когда **все ученики все время** будут включены в говорение, пожалуй, невозможно, необходима организация обучения, обеспечивающая внутреннюю активность всех собеседников, когда они, благодаря постоянной готовности к речевому поступку, будут автоматически **включены в процесс общения**, что возможно, даже если человек не произносит ни слова.

Рассматривая говорение как цель обучения, мы отмечали, что мышление выполняет в нем **коммуникативную функцию**, отличную от познавательной. Если мышление — это деятельность, направленная на познание, осознание и преобразование окружающего мира, а язык — орудие этой деятельности, то вполне понятно, что для успешного совершения столь серьезной и сложной деятельности орудие ее выполнения должно быть весьма совершенно. Достигает ли в школе ученик такого уровня овладения языком, чтобы последний мог служить орудием познания и осознания окружающего мира? Безусловно, нет.

В связи с этим неправомерным представляется выдвижение принципа «обучать мышлению». «Развитие мышления и совершенствование в усвоении языка,— писал Н. И. Жинкин,— не одно и то же ... На уроках иностранного языка надо учить говорить на этом языке ... Обучение мышлению — общепедагогическая задача».

При обучении говорению основной задачей является развитие речевого умения, которое теснейшим образом связано с коммуникативной функцией мышления. Мыслительная функция речевого умения заключается в том, чтобы осуществлять управление речевой деятельностью для достижения какой-либо цели, ради которой человек вступает в общение. Поэтому вместо «обучения мышлению» следует говорить о развитии речевого умения в условиях решения коммуникативных задач общения. «Общение в психологическом смысле всегда есть процесс решения коммуникативной задачи»<sup>1</sup>. Именно при наличии коммуникативной за-

<sup>1</sup> Социальная психология / Под ред. Предвечного Г. П. и Шерковина Ю. А.— М., 1975.— С. 163.

дачей у говорящего и появляется внутренняя, речемыслительная, активность.

Сказанное позволяет сформулировать следующее правило, вытекающее из принципа речевой направленности: при обучении говорению **необходимо постоянно вызывать речемыслительную активность учащихся при помощи коммуникативных задач речевого общения.**

**4. Речевая (коммуникативная) ценность материала.** Принцип речевой направленности предполагает также использование коммуникативно ценного речевого материала. Это такой материал, который адекватен (в большей или меньшей степени) материалу, используемому в предполагаемых сферах реальной коммуникации. Речевая, или коммуникативная, ценность этого материала тем выше, чем вероятнее его использование в общении.

С этой точки зрения недостаточна ценность некоторой части материала, отобранного в рамках традиционных тем «Кино», «Библиотека», «Школа» и т. п., ибо коммуникация совершается не в рамках таких тем. Это касается и содержательного их аспекта, и лексического состава.

Если проанализировать темы с точки зрения их содержательности, то окажется, что многое из того, что при их прохождении обсуждается, в процессе реальной коммуникации вряд ли возможно, например вопросы о том, стул это или стол, тарелка это или ложка, стоит учитель здесь или там, весела ли какая-то неизвестная девочка и т. п. Зато многое, что служит в реальной коммуникации действительным предметом обсуждения, остается за бортом обучения. Все это происходит потому, что в действительности говорение не тематично, оно содержательно; каждый предмет обсуждения является как бы центром определенного «содержательного поля», которое по своей природе эвристично, как эвристично и само говорение. Если мы, к примеру, обсуждаем вопрос о том, почему ученик N, постоянно опаздывает на уроки, то коснемся и проблемы транспорта, и организации рабочего дня школьника, и уклада его семейной жизни, и этических норм поведения.

Поэтому, чтобы сделать речевой материал ценным в коммуникативном отношении, необходимо отобрать те действительные **проблемы** (вопросы, предметы обсуждения), которые составляют **содержательную сторону** общения, организовав материал вокруг них. При этом следует учитывать три фактора:

- а) конкретные сферы, в которых предполагается общение;
- б) виды деятельности, которыми занимаются данные учащиеся;
- в) возрастные интересы обучаемых.

Что касается начальной ступени обучения, то между уровнем интеллектуального развития учащихся и содержательностью материала часто имеется существенный разрыв<sup>1</sup>. Удивительно

<sup>1</sup> Об отборе материала см. подробно третью главу, § 2, 4.

ли, что через год-полтора интерес учащихся к иностранному языку улетучивается, мотивация ослабевает, а иногда и пропадает совсем.

Если думать о коммуникативной ценности материала, нельзя не заметить и спорности такой практики, когда говорению обучаются на основе тематики страны изучаемого языка. В плане говорения (мы подчеркиваем это — говорение!) те ограниченные сведения, скажем, о Дрезденской галерее, которые наш учащийся сможет сообщить своему немецкому другу, совершенно неинформативны. Скорее всего, нашему ученику потребуется рассказать о своей действительности, что немаловажно и с политической точки зрения. Что же касается сведений о стране изучаемого языка, то они должны поступать к ученику через рецептивный канал, путем аудирования и чтения.

Лексический аспект тематического отбора также чреват опасностью снижения коммуникативной ценности материала. Весьма плодотворный принцип частотности, будучи примененным к темам, дает в результате такой список слов, значительная часть которых является практически «коммуникативно мертвыми», не используемыми в ситуациях общения. Тема, как правило, требует массы именно конкретных существительных. Зато в речи оказываются необходимыми так называемые редкие (с точки зрения темы) слова, но такие, без которых не обойтись при обсуждении проблемы жилищных условий, их связи с работой, семьей, особенностями города, традициями и т. п.

Говоря о ценности материала, нельзя не упомянуть и о грамматической стороне дела. В упомянутой выше теме «Квартира» обычно автоматизируются, например, предлоги местонахождения: **на** диване, **под** диваном, **возле** дивана, **за** столом, **под** столом, **у** стола и т. п. Между тем в процессе общения с иностранцами подобные речевые единицы могут оказаться нужными в очень редких, конкретных обстоятельствах; зато те же предлоги в их абстрактном значении необходимы сплошь и рядом, они, однако, как и многие другие явления структурной стороны говорения, не выделяются. Отсюда и появляются совершенно лишенные коммуникативной ценности предложения, существование которых опровергивают обычно необходимостью усвоения того или иного структурного явления: «Доска черная», «Стул у стены», «У Ника в руке палка», «Книга зеленая», «Это столы», «Осенью дни короче, а ночи длиннее» и т. п. Благодаря заучиванию подобных «фраз» в сознание учеников исподволь проникает мысль о том, что иностранный язык не орудие общения.

Сказанное требует выдвижения следующего правила, учет которого необычайно важен: при обучении говорению на основе коммуникативного метода **использование каждой фразы должно быть оправдано соображениями коммуникативной ценности для предлагаемой сферы общения (ситуации) и для данной категории учащихся.**

**5. Речевой характер урока.** Не последнюю роль в осуществлении принципа речевой направленности играет и речевой характер урока. Он проявляется: а) в постановке речевой цели; б) в формах организации урока; в) в речевом и неречевом поведении учителя. Мы не будем раскрывать эти положения, так как о них говорится в последней главе книги.

## § 2. ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРИ ВЕДУЩЕЙ РОЛИ ЕЕ ЛИЧНОСТНОГО АСПЕКТА<sup>1</sup>

Данный принцип является новым по своей трактовке, поэтому требует более подробного обоснования.

**1. Индивидуальность учащегося как основа индивидуализации учебного процесса.** Как известно, индивидуализация обучения является одним из ведущих принципов советской дидактики. При обучении иноязычному говорению этот принцип приобретает еще большее значение, так как индивидуальным, неповторимым прежде всего является речь ученика как средство выражения его сугубо индивидуальных переживаний, чувств, эмоций, моральных устремлений и т. п. Поэтому права Г. В. Рогова, когда она пишет, что «обучение иностранному языку, пожалуй, в большей степени, чем какому-либо другому предмету, требует индивидуального подхода».

Индивидуализация не должна рассматриваться как одноразовое средство, используемое обычно лишь на каком-то одном этапе усвоения материала и применительно к какой-то одной группе учеников (сильных, средних, слабых); она должна пронизывать весь процесс обучения иноязычному говорению. Индивидуализация не должна сводиться и к дифференциации обучения.

Основой индивидуализации может служить индивидуальность ученика, понимаемая во всей своей многогранности как система. В работах по философии (И. И. Резвицкий), а также в психологической литературе (Б. Г. Ананьев) в индивидуальность как систему включают свойства человека в трех аспектах его жизнедеятельности: как индивида, как субъекта и как личности.

Когда речь идет об индивидуализации обучения, нельзя не учитывать все эти три стороны человеческой деятельности при ведущей роли ее личностного аспекта.

Рассмотрим индивидуальность учащегося в трех аспектах и соответственно три вида индивидуализации.

---

<sup>1</sup> Данный параграф написан на основе работ В. П. Кузовлева, в частности статьи «Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности» (Иностр. языки в школе.— 1979.— № 1.), а также данных экспериментов, проведенных им в школе.

## **А. Индивидные свойства учащихся и индивидная индивидуализация**

Индивидные свойства представлены в индивидуальности в виде определенных комплексов природных свойств человека. Совокупность этих свойств в более общей форме выступает в виде темперамента, задатков, органических потребностей, которые составляют природную основу индивидуальности.

Классики марксизма признавали существование неравной индивидуальной одаренности неравных естественных потенциальных свойств и особенностей человека<sup>1</sup>. В психологической науке сейчас считается общепринятым положение о том, что любая способность человека является синтезом врожденного и приобретенного в процессе индивидуального развития, причем в основе способностей, как отмечает С. Л. Рубинштейн, «лежат наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков»<sup>2</sup>.

При обучении иноязычной речевой деятельности роль задатков проявляется в том, что одни ученики оказываются более способными к выполнению одних действий, другие — других. Для учителя различия в индивидуальных свойствах выступают как объективная данность, с которой необходимо всемерно считаться и учитывать в обучении. В силу их значимости и специфики учет индивидуальных свойств человека в обучении должен, на наш взгляд, производиться в рамках специально выделенного вида индивидуализации индивидуальной. Индивидуальная индивидуализация в первую очередь призвана служить учету и развитию способностей к иноязычной речевой деятельности.

Нельзя сказать, что методика не занималась этим. Так называемое дифференцированное обучение строится как раз в основном на подборе индивидуальных заданий, в зависимости от способностей учеников (память, речевой слух и т. п.) и уровня сформированности речевых навыков и умений. Однако дифференцированный подход страдает определенными недостатками:

а) в большинстве случаев дифференцированный подход применяется как одноразовое средство и, как правило, после того как у учащихся допущены пробелы в знаниях. Это означает, что не используется профилактическая функция индивидуализации;

б) создается парадоксальное положение, при котором учащиеся, которые работают быстро благодаря своим способностям и менее нуждаются в упражнениях, получают дополнительные задания. Слабые же учащиеся, которые более нуждаются в упражнениях, выполняют меньшее их количество, так как делают это медленнее, а также обучаются из урока в урок лишь на

<sup>1</sup> См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— Т. 19.— С. 19.

<sup>2</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.— М., 1989.— Т. 2.— С. 122.

облегченных заданиях, что приводит к усугублению недостатков в их развитии и уровней знаний;

в) дифференцированный подход на уроке направлен очень часто лишь на выявление слабых сторон в знаниях учеников, в то время как истинный индивидуальный подход должен служить главным образом выявлению и развитию сильных сторон индивидуальности;

г) дифференцированный подход практически исключает сотрудничество между учениками. Каждому ученику приходится учиться иноязычному общению ... вне общения, т. е. изолированно от своих товарищей.

В плане устранения указанных недостатков представляется необходимым сделать два замечания.

Первое касается методологии выявления и определения способностей (индивидуальных свойств).

Разработка проблемы тормозится, на наш взгляд, причинами методологического порядка. Во-первых, попытки выявить способности предпринимаются по отношению к иноязычной речевой деятельности в целом, хотя доказан тот факт, что каждый вид ее основан на специфических механизмах, и, следовательно, требует разных способностей. Во-вторых, способности к иноязычной речевой деятельности часто определяются безотносительно к тому методу, по которому учеников обучаются иностранному языку. Однако, как известно, каждый метод выдвигает на первый план разные речевые слушательные действия (сравните, например, грамматико-переводный и прямой методы). Поэтому плодотворным представляется подход к определению способностей с учетом вида речевой деятельности и метода обучения.

Второе замечание касается необходимости создания портативной системы тестов, а также специальных упражнений для развития иноязычных способностей. Своевременное выявление этих способностей позволит осуществить профилактическую функцию индивидуальной индивидуализации и развивать их на начальной ступени обучения параллельно с общей программой.

## **Б. Субъектные свойства учащихся и субъектная индивидуализация**

Как субъект человек характеризуется не только тем, что занимается различной деятельностью, но и мерой ее продуктивности, которая определяется, с одной стороны, природными способностями, а с другой стороны, умением трудиться, т. е. субъектными свойствами. Таким образом, продуктивность деятельности зависит не только от способностей, но и от определенной системы приемов, которая характеризует индивидуальный стиль деятельности каждого человека, т. е. «индивидуально-своеобразное сочетание приемов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее ее выполнение данным человеком» (В. С. Мерлин, Е. А. Кли-

мов). Для обучения иноязычному говорению учет субъектных свойств учеников важен потому, что у каждого ученика есть свои приемы овладения знаниями, своя учебная стратегия.

Важность обучения учеников оптимальным приемам и способам деятельности объясняется, на наш взгляд, двумя факторами. Во-первых, при сокращенной сетке часов еще труднее овладеть иноязычным говорением, если у учеников не развиты необходимые умения самостоятельной работы, т. е. субъектные свойства; во-вторых, практическое овладение языком в средней школе рассматривается «как база для дальнейшего специализированного доучивания» (О. И. Москальская). Это доучивание, однако, невозможно без достаточно хорошо развитых навыков самостоятельной работы (Г. В. Рогова).

Применительно к говорению, тем более в рамках коммуникативного метода, развитие субъектных свойств еще не изучено окончательно. В силу этого в школьной практике субъектной индивидуализации уделяется недостаточное внимание. Индивидуальные задания для учеников со слаборазвитыми субъектными свойствами почти не содержат описания алгоритмов оптимального выполнения каждого данного задания. Исключение в этом плане составляют учебники немецкого языка (авторы И. Л. Бим и А. А. Голотина), в которых даются памятки о наиболее рациональном выполнении учебных заданий. Если таких памяток нет, то много времени на уроке непроизводительно расходуется из-за того, что ученики не умеют быстро и организованно работать: рационально выполнять упражнения различных типов, с различными опорами (верbalными, схематическими, изобразительными), выполнять домашние задания и т. д. Субъектная индивидуализация особенно нужна ученикам со слабыми способностями.

Если при обучении другим предметам считается приемлемым, даже положительным, тот факт, что ученики работают каждый в своем темпе, то при обучении иноязычному говорению такая форма организации учебного процесса имеет отрицательные последствия: речевой коллектив разваливается и каждому приходится учиться общению ... вне общения, в лучшем случае, общаясь только с учителем (1—2 минуты за урок).

Специфика субъектной индивидуализации при обучении иноязычному говорению состоит в том, что она должна предусматривать одновременное применение дидактических материалов, различных по форме (например, наличие или отсутствие опор), учитывающих своеобразие приемов учебной деятельности ученика, но приводящих в конечном счете к одинаковым результатам по возможности за равные отрезки времени. Вооружение школьников совокупностью рациональных приемов учения требует систематической и целенаправленной работы. Следовательно, при обучении иноязычной речевой деятельности наряду с индивидной необходима и субъектная индивидуализация.

Для ее осуществления необходимо разработать целую систему памяток различного характера. Эксперименты показали, что в данную систему следует включить 50—60 памяток, основная масса которых распределяется в учебнике первого года обучения.

## **В. Личностные свойства учащихся и личностная индивидуализация**

Очень часто, однако, ученики проявляют поразительную пассивность даже при выполнении ими посильных речевых заданий (индивидуальная индивидуализация) и при владении способом выполнения этих заданий (субъектная индивидуализация). Причина заключается в том, что не учитываются **личностные** свойства учеников.

Первостепенная значимость личностной индивидуализации для обучения говорению определяется тем, что личностные качества теснее, чем индивидуальные и субъектные, связаны с речевой деятельностью через ее социальную функцию. К. Маркс писал, что если индивидуальные свойства человека составляют природную основу индивидуальности, то личностные качества составляют ее сущностную сторону.<sup>1</sup>

Игнорируя личностную индивидуализацию, отрывая речевые действия от реальных чувств, мыслей, интересов, мировоззрения и т. п., т. е. от практического отношения личности к действительности, мы заставляем учеников рассматривать язык лишь как некую формализованную систему, а не орудие общения. Речевой акт в данном случае находится в полной психологической изоляции от деятельности личности.

Личностная индивидуализация учитывает:

- а) контекст деятельности обучаемого;
- б) жизненный опыт учеников (опыт их как читателей, спортсменов, путешественников и т. п.);
- в) сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей;
- г) мировоззрение (взгляды на жизнь);
- д) эмоционально-чувственную сферу (при «провоцировании» учеников на высказывания в защиту своей любимой команды, актера, книги, профессии);
- е) статус личности в коллективе: популярность ученика среди товарищей, взаимные симпатии для нахождения речевых партнеров, назначение ведущего в речевых группах и т. п.

Перечисленные компоненты личностной подструктуры индивидуальности служат источником для использования приемов личностной индивидуализации (см. о приемах индивидуализации § 2 пятой главы).

Таким образом, если рассматривать личность в рамках избранного нами подхода к человеческой индивидуальности, то она

<sup>1</sup> См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— Т. I.— С. 242.

выражает определенное качественное состояние социального развития человека. Поэтому личностные свойства входят в индивидуальность человека в качестве важнейшего компонента и составляют его сущность. Представляется оправданным и методически целесообразным выделить отдельный вид индивидуализации, специально предназначенный для учета личностных свойств ученика — личностную индивидуализацию.

**2. Ведущая роль личностной индивидуализации.** Ведущая роль личностной индивидуализации при обучении говорению подтверждается с точки зрения разных наук (философии, психологии и др.).

Сознание — это высшая форма отражения действительности, целостная система различных, тесно связанных друг с другом познавательных и эмоционально-волевых элементов. Сознание всегда субъективно, оно субъективный образ объективного мира. В сознании проявляется отношение данного человека к объективному миру. Свое отношение человек выражает в речи. Вот почему речь как способ выражения отношения всегда эмоциональна, а личностный фактор так значим для стимуляции говорения.

Активность как черта отражения заключается, как известно, в **направленности** деятельности и **избирательности** процесса отражения. Иначе говоря, человек воспринимает и усваивает то, что имеет **жизненно важное** значение для его деятельности. Это означает, что направленность на информацию зависит от всей психической жизни, опыта, знаний конкретной личности. Активное отношение ученика к получаемой информации характеризуется переработкой ее на основе **своих** взглядов, интересов, замыслов, планов. Не случайно в марксистско-ленинской философии выделяется такой вид деятельности, как **ценостно-ориентационная**.

Важность личностной индивидуализации подтверждается еще и с точки зрения марксистско-ленинской теории ценностей. Ценность — это значение предметов, которое они приобретают для человека на основе практической деятельности, удовлетворяя его потребности. Общественные, общезначимые ценности, чтобы стать побудителями к действию, должны быть осознаны личностью как ее собственные (В. П. Тугаринов).

Иностранный язык — ценность общественная. Для общества необходимо, чтобы его члены владели иностранным языком. Для большинства школьников как членов общества, однако, иностранный язык — ценность потенциальная, а не реальная. В силу этого иностранный язык не выступает как личностная ценность. Противоречие должен снять учитель — посредник между обществом и учеником. Его задача — перевести общественную ценность в ценность личностную. Превращения можно добиться только при помощи личностной индивидуализации, показав эффективность и пользу иностранного языка в кругу личностных ценностей, интересов каждого ученика.

Целесообразность личностной индивидуализации подтверждается и необходимостью учета эмоционального фактора в обучении. Согласно теории, разработанной Л. В. Симоновым, эмоции являются одной из форм отражения действительности. Однако они отражают не непосредственно предметы и явления реального мира, а отношение к ним.

Речь, чувства и мышление едины и взаимообусловлены. Степень того, насколько эмоции можно использовать в процессе обучения, определяется природой индивидуальных потребностей. Этот фактор представляется нам очень важным, так как личностная индивидуализация позволяет учитывать и в определенной мере прогнозировать эмоциональное состояние учеников в процессе обучения, а также формировать в известной мере отношение к изучению иностранного языка, повышающее интенсивность усвоения.

Приведенные выше доказательства, на наш взгляд, достаточно убедительно говорят о том, что в методике обучения иноязычной речевой деятельности личностная индивидуализация должна занять центральное место в общей системе индивидуализированного обучения. Однако, вся система индивидуализации не должна сводиться к использованию одной личностной индивидуализации.

Под индивидуализацией обучения иноязычной речевой деятельности следует понимать соотнесенность приемов обучения с личностными (при их ведущей роли), субъектными и индивидуальными свойствами каждого ученика.

**3. Индивидуализация как средство мотивации.** Индивидуализация в изложенной трактовке является основным средством мотивации учебной деятельности, осуществляющейся в коллективной, групповой и индивидуальной форме работы. По справедливому замечанию И. А. Зимней и А. А. Леонтьева, немотивированное обучение речевой деятельности лишает это обучение психологического содержания, ибо оно — обучение форме ради формы.

Общеизвестно, что в конце 7-го — в начале 8-го класса интерес учащихся к иностранному языку резко падает. По мнению учителей, это происходит из-за того, что около 80% учащихся якобы **не хотят** учить иностранный язык. Однако данные анкетирования, проведенного среди учащихся, говорят об ином: структура мотивации значительно сложнее и имеет другую природу. Так, структура мотивации 93,7% учеников, приступающих к изучению иностранного языка с желанием и интересом, изменяется к 8-му классу следующим образом: а) пропадает **желание и интерес** у 16% учащихся; б) **желание сохраняется** (!), но становится **неинтересно** у 60% учащихся (!); в) желание и интерес сохраняются на прежнем уровне у 17% учащихся; г) желание и интерес возрастают у 7% учащихся.

Отсюда видно, что **желание учить сохраняется** у 84% учащихся (!). Следовательно, причина падения интереса к предмету

кроется главным образом в методике, в частности в отсутствии методики индивидуализированного обучения. Вот некоторые данные анкеты, подтверждающие наш вывод (см. таблицу 2). Как видно из таблицы, все перечисленные причины однозначно указывают на разрушительную силу деиндивидуализированного обучения. Самым показательным, однако, является факт почти полного несовпадения мнений учеников и учителей. Сопоставительный анализ результатов свидетельствует о том, что очень многие учителя даже не подозревают, что причины, губительно влияющие на мотивацию, лежат в сфере индивидуализации.

Забвение известного тезиса С. Л. Рубинштейна, гласящего, что «внешние причины ... всегда действуют лишь опосредованно через внутренние условия»<sup>1</sup>, на практике приводит к тому, что фактор мотивации при отсутствии личностной индивидуализации рассматривается как автоматически возникающий по заданию учителя, т. е. в большинстве случаев фактически полностью игнорируется. Между тем именно личностная индивидуализация является главным средством создания **коммуникативной мотивации**, под которой мы понимаем такой ее вид, который обеспечивает инициативное участие человека в общении (как в жизни, так и на уроке).

Таблица 3

№ п/п	Причины, влияющие на интерес и снижение уровня мотивации	Мнения учеников в % к общему числу опрошенных	Мнения учителей в % к общему числу опрошенных
1	Отсутствует возможность выразить свое мнение, поспорить, высказаться о том, что волнует (как это делается на родном языке)	54,4	—
2	Не учитывается контекст деятельности учеников	44,7	—
3	Не учитывается фактор межличностного общения учеников	61,3	—
4	Не интересны упражнения (по способу выполнения и содержанию)	53,1	9,3
5	Отсутствует ситуативность	42,1	—
6	Мало сравниваются поступки героев текстов с жизнью учеников	57,9	—
7	Низок уровень речемыслительной активности каждого из учеников на уроке и мал коэффициент эффективно используемого времени	57,9	—
8	Не интересны домашние задания	62,1	0,4
9	Отсутствует должный психологический климат на уроке	40,1	—

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание.— М., 1957.— С. 307.

Говоря о мотивации и индивидуализации в методическом плане, нельзя не подчеркнуть двух моментов: мотивации, заложенной в самом процессе деятельности, т. е. в упражнениях, и индивидуализации ситуаций.

И. Т. Бжалава пишет, что человек становится субъектом деятельности только при наличии **потребности** в деятельности и **ситуации** для ее удовлетворения.

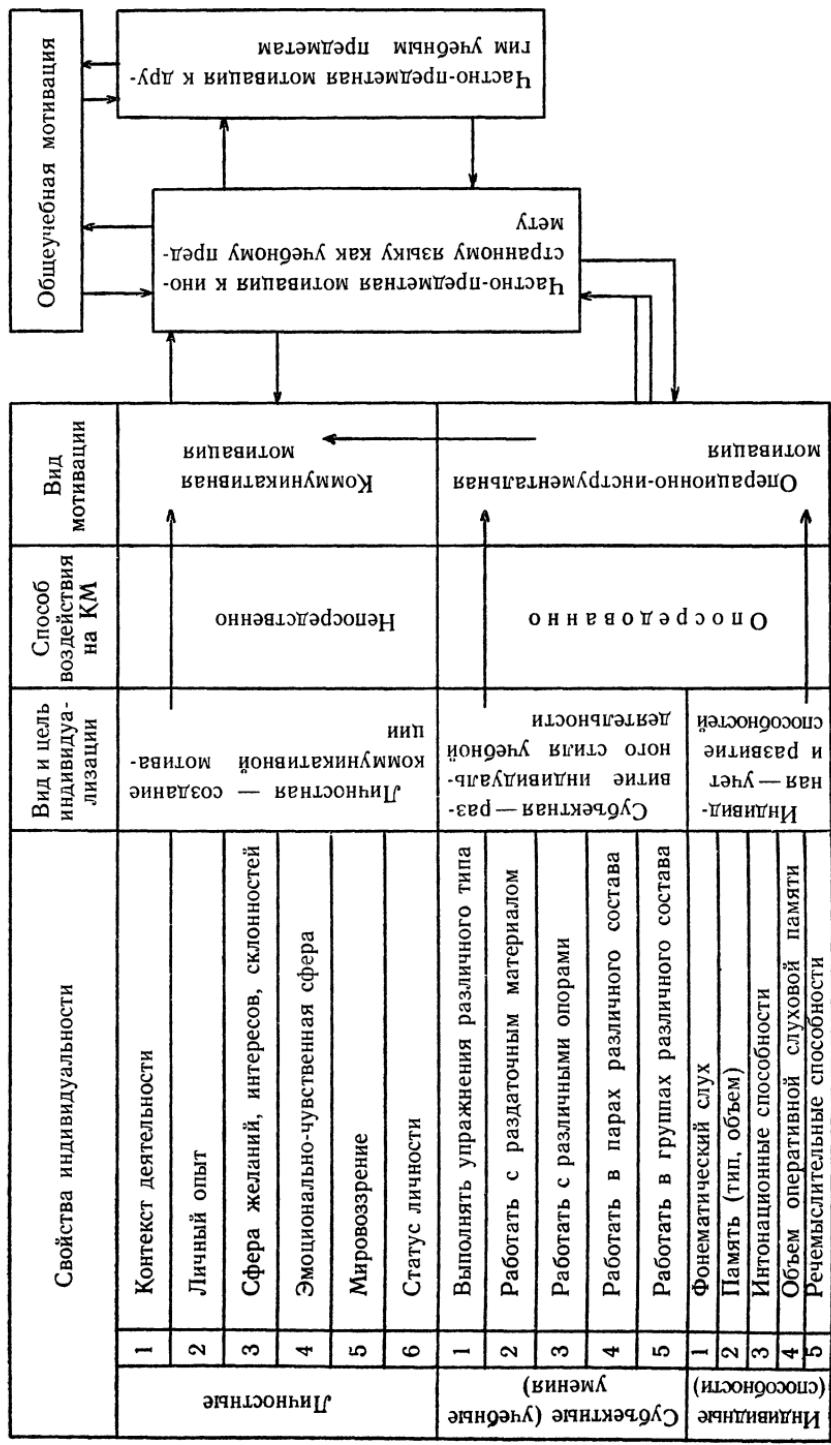
Потребности обычно удовлетворяются двояко: непосредственно и опосредованно. Во втором случае действие создает лишь средство для приобретения предмета потребности.

Известно также, что мотивация зависит от условий организации деятельности, которые, выступая в форме стимулов, могут активизировать и побуждения в целом. В связи с этим выделяется такой тип мотивации, когда учиться побуждает **сам процесс** приобретения знаний (навыков, умений) (П. М. Якобсон). В нашем случае — это упражнения, их организация.

На основании всех приведенных данных правомерно предположить, что, создавая определенные условия при организации упражнений, делая этот процесс психологически интересным для учащихся, мы могли бы опосредованно положительно воздействовать на силу мотивации. В применении к обучению говорению это означает следующее: у учащегося сначала нет потребности к говорению на иностранном языке, но интересен сам процесс выполнения упражнений, если это упражнения речевого характера. В случае успеха ему становится интересно говорить вообще, а следовательно, и учить, т. е. появляются новые мотивы, уже не «только сознаваемые», но и «реально действующие» (А. Н. Леонтьев).

Однако потребности и интересы каждой личности неодинаковы, как неодинаковы чувства, интеллектуальный уровень, жизненный опыт и др. Поэтому предельно активизировать речевымыслительную деятельность можно лишь в том случае, если в речевых действиях в каждой данной ситуации будет заинтересован **каждый** учащийся. Иными словами, необходима **индивидуализация ситуаций**, которая позволит подойти к обучению как бы с другой стороны — изменит его стратегию: все, что будет усваивать ученик, будет исходить из его желания, из сознания потребности в том, что он усваивает, а не из принуждения или обязанности.

Целесообразность именно такой стратегии подтверждается данными физиологии. Известно, что изменение условий внешней среды включает или выключает отдельные элементы функциональных систем человека (П. К. Анохин). Если под ситуацией понимать систему взаимоотношений, то именно последние (взаимоотношения) являются элементами внешней среды для говорящего (эта среда, разумеется, отражена в сознании личности); стимулом служит речевое (или неречевое) действие собеседника, создающее «проблему», вносящее рассогласование в

**Схема 4****Взаимоотношение свойств индивидуальности, индивидуализации и мотивации**

систему взаимоотношений. Отраженность в сознании личности и есть предпосылка для того, чтобы внешние причины действовали через внутренние условия, т. е. предпосылкой индивидуализации ситуаций в обучении говорению.

Основываясь на изложенном, можно сформулировать следующее правило: любое высказывание ученика должно быть по возможности **естественно мотивированным**, т. е. исходить как бы из его внутреннего «я»; для создания **коммуникативной мотивации необходимо использовать в основном личностную индивидуализацию**, которая предполагает учет контекста деятельности ученика, его жизненного опыта, сферы его интересов, желаний, духовных потребностей, мировоззрения, эмоционально-чувственной сферы и статуса личности в коллективе.

Принципиально важно подчеркнуть, что коммуникативная мотивация обеспечивается не извне, а в рамках самого коммуникативного метода. Средствами коммуникативной мотивации являются **все три вида индивидуализации**, однако значимость их далеко неодинакова. (См. схему 4 на с. 60.)

Так, например, взаимодействие субъектной и индивидной индивидуализации проявляется в том, что индивидуальный стиль учебной деятельности невозможно сформировать без учета способностей и других индивидных свойств. С другой стороны, развитие способностей происходит эффективнее, если ученики владеют рациональными приемами выполнения деятельности. Удовлетворение коммуникативной потребности также предполагает соответствующие способности и достаточно хорошо освоенные способы деятельности.

Тем не менее и в вызове коммуникативной мотивации ведущую роль играет личностная индивидуализация. Если акцент индивидуализации сместить на учет способностей (индивидуальная индивидуализация) или выдвинуть на первый план обучение рациональным приемам учебной деятельности (субъектная индивидуализация), то речевая деятельность становится в психологическую изоляцию от сущностных свойств личности, т. е. фактически отрывается от ее мотивационно-содержательной основы. Это приводит к тому, что ученик не может осуществлять речевую деятельность, так как не работает, по образному выражению А. Н. Леонтьева, «мотор деятельности» — мотив.

Более того, без личностной индивидуализации становится невозможным осуществление и двух других ее видов. Согласно имеющимся исследованиям для формирования индивидуального стиля учебной деятельности (как, впрочем, и для развития способностей) необходимо «индивидуализировать не только содержание учебных заданий и организацию учебной работы, но и мотивацию деятельности» (В. С. Мерлин, Е. А. Климов).

В силу указанных причин личностная индивидуализация является важнейшим средством вызова коммуникативной мотивации. Не случайно на схеме 4 показано, что личностная индиви-

дуализация влияет на создание коммуникативной мотивации **непосредственно**, в то время как индивидная и субъектная лишь **опосредованно**. Создавая операционно-инструментальную мотивацию, они косвенным образом влияют на коммуникативную мотивацию. (Владение рациональными приемами, успешное выполнение учебных заданий, а также достаточно развитые рече-мыслительные способности, память, фонематический слух и т. д. в определенной мере повышают интерес к самой речевой деятельности.) Но это влияние не велико и значимо не для всех учащихся. Следовательно, данные виды индивидуализации одни не в состоянии обеспечить коммуникативную мотивацию должного уровня.

### § 3 ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ<sup>1</sup>

**1. Методическая характеристика класса (МХК) как основа индивидуализации.** Полноценное индивидуализированное обучение невозможно без точного знания индивидуальности каждого ученика и всего класса в целом. Для этого в коммуникативном методе используется такая форма учета индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет учителю оперативно и в полной мере управлять процессом индивидуализированного обучения. Таковой является **методическая характеристика класса (МХК)**, используемая учителями Липецка, Мурманска и других городов в течение ряда лет. Представим образец МХК (см таблицу 4), составленной на основе данных о 5-м «Б» классе СШ № 14 г. Липецка в 1983—1984 учебном году. В используемой форме МХК представляет собой таблицу, в которой по горизонтали помещены сведения по всем трем подструктурам индивидуальности, а по вертикали — учащиеся данного класса. Фамилии учеников располагаются не в алфавитном порядке, а ранжируются по успеваемости: открывают список ученики с низкой успеваемостью, далее идут ученики со средней успеваемостью и замыкают список ученики с высокой успеваемостью обучения. Внутри каждой группы проводится дополнительное ранжирование учеников по общему уровню развития способностей. Таким образом, ученики со слабой успеваемостью в обучении и слабыми способностями оказываются в верхней части МХК, т. е. под более пристальным взглядом учителя.

В компактной, но удобной для расшифровки форме в графах содержится информация о наиболее важных для обучения иноязычному общению индивидуальных особенностях учеников.

<sup>1</sup> Данный параграф написан В. П. Кузовлевым на основе материала исследования, проведенного коллективом кафедры методики Липецкого ГПИ на хоздоговорных началах для НИИ школ Министерства просвещения РСФСР.

Таблица 4

## Методическая характеристика класса

Ученики Компо- ненты под- структур	Общие сведения			
	Успеваемость (гуманитарные, ин. яз., точные дисциплины)	Ведущие мотивы в изучении ин. яз.	Уровень интереса	Проблемы в усвоении материала
	1	2	3	4
1. Александр Б.	3 3	3 3	2,3	Б
2. Андрей З.	3 3	3 1		Уроки 7—10
3. Надежда К.	4 3	4 5	1,4	Б
4. Александр З.	3 3	4 1,2		Б
<hr/>				
9. Юлия Б.	4 3	4	1,2	Г
10. Елена П.	4 4	4 7,10		Уроки 7—18
11. Вячеслав Д.	4 4	4	2	Б
12. Елена О.	4 4	4	8	Б
13. Руслан М.	4 4	4 5 10,11	1,4	В
14. Наталья Д.	5 5	4	2,4 8,9	Урок 18
15. Александр В.	5 5	4	2	Б
16. Елена Л.	5		2,4 8	В

Общий показатель развития способностей	Структура индивидуальности						
	Индивидная подструктура				Способности к		
	различению	имитации	догадке	подстановке	Ф.—А. воспр. Ф.—А. использованию		
	Произносительная		Лексическая		Грамматическая		

5	6	7	8	9	10	11
26	4	3	3	5	3	0
34	4	3	5	5	6	5
35	5	4	3	0	6	5
40	6	4	5	5	9	5
57	7	6	8	15	6	5
65	4	4	10	10	9	10
71	8	5	8	10	12	10
78	5	4	10	10	15	10
83	5	6	10	15	10	10
94	8	5	12	15	12	15
100	6	5	9	15	10	15
107	10	7	15	15	15	15

## Структура индивидуальности

## Субъектная подструктура

Логич. излож.	Выделению предмета	Несформированные учебные умения	Сфера ЖИС
			Любимые предметы и учителя
Монолог	Диалог		
12	13	14	15
3	3	2 (I) 3 (II) 5 (0) 6 (I) 8 (II) 11 (II)	История Математика
3	3	3 (0) 3 (0) 4 (0) 5 (0)	Физкультура История
6	6	8 (0) 8 (0) 9 (I) 11 (I)	Русский язык Математика
3	3	1 (0) 3 (I) 7 (I) 9 (II) 4 (I)	География Физкультура
9	6	9 (0) 11 (I) 4 (0) 5 (0) 6 (0) 7 (0) 8 (0)	Музыка Математика
9	9	11 (I) 3 (II) 5 (0) 6 (0) 9 (I) 10 (I)	История Английский
9	9	7 (II) 11 (I)	История Математика
9	12	11 (I)	Рисование Математика
12	12	11 (I)	Математика География
15	15	10 (0) 11 (I)	Английский Литература
12	15	11 (I)	Физкультура Математика Труд
15	15	11 (I)	Все

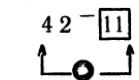
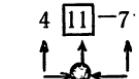
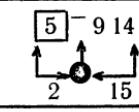
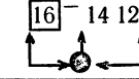
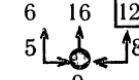
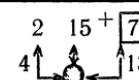
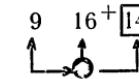
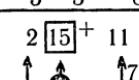
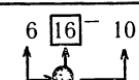
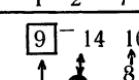
## Структура индивидуальности

## Личностная подструктура

Сфера ЖИС	КД	ЭЧС
Внекурчные увлечения, интересы, склонности	Профессиональные намерения	Совместный контекст деятельности
16	17	18
Бокс	Шофер	—
Шахматная школа, бокс	++ Моряк	—
Музыка, чтение, вязание	++ Воспитатель детсада	5—двоюродная сестра
Бокс, катание на лыжах	++ Шофер	—
Музыка	++ Учитель музыки	16— ходят в муз. школу
Музыка, спорт	++ Учитель	6— всегда вместе
Музыка	++ Шофер	7— всегда вместе
Чтение	—	9, 16, 14— всегда вместе
Кружок рисования	++ Летчик	15— всегда вместе, 11— вместе
Легкая атлетика, путешествия	++ Стюардесса	16— общие интересы
Нумизматика, кружок «Юный стрелок»	++ Археолог	4, 13— вместе играют
Музыка, посещение театров	++ —	9— ходят в муз. школу, 14 — всегда вместе

Структура индивидуальности

Личностная подструктурата

ЭЧС		M	Статус личности			
Степень эмоциональной возбудимости	Запретные эмоциональные зоны	Миро-воздре- ние	Деловой статус	Речевой статус	Желаемые речевые партнеры	Состав референтной группы
20	21	22	23	24	25	26
H		и/у	0	0		—
C		к/о	2	4		11
H		к/о	1	2		14
C		к/о	0	4	—	7, 15
<hr/>						
C		к/о	2	4		—
C		к/о	2	4		6
B		к/о	3	5		15
B		к/о	1	2		16, 14
C		к/о	0	1		3
C		к/о	5	6		6, 16, 20, 10
B		к/о	3	2		11, 13
C		к/о	4	5		15, 16

Стратегия

27

Осуществлять 3 вида индивидуализации Поощрять малейшие успехи

Осуществлять 3 вида индивидуализации при ведущей роли ЛИ: опираясь на вызов ситуативной КМ, реанимировать интерес, попутно развивая способности.

Та же

Та же

Акцент на субъектную индивидуализацию.

Та же.

Акцент на личностную индивидуализацию.

Та же.

Осуществление ЛИ для поддержания высокого уровня интереса

Та же

Та же, что и у № 11 (Вячеслава Д.).

Та же, что и у № 14 (Натальи Д.).

Индивидуализация
Тактика
28
<p>1) Постоянный учет и развитие способностей, оказание помощи в «критических» точках урока. 2) Научить работать с опорами, компенсирующими способности. 3) Раскрывать значимость иностранного языка для выбранной профессии. 4) Изменить положение в системе МЛ.</p>
<p>1) Повысить интерес и перестроить мотивационную сферу. 2) Улучшить самочувствие в речевом коллективе. 3) Формировать учебные умения, компенсирующие недостающие способности за счет хорошо развитых.</p>
Та же.
Та же.
<p>1) Формировать учебные умения. 2) Ликвидировать пробелы в усвоении материала при помощи дополнительных занятий.</p>
<p>1) Оказывать большое внимание формированию учебных умений.</p>
<p>1) Посредством граф 15—18 повысить уровень интереса к предмету. 2) Регулярно использовать интересный индивидуализированный раздаточный материал (ИРМ). 3) Научить работать в парах и группах со слабыми учащимися.</p>
Та же.
<p>1) Научить оказывать помощь слабым учащимся. 2) Научить использовать иностранный язык для удовлетворения внеурочных интересов. 3) Повысить деловой и речевой статусы через систему ИРМ, интересного не только для него, но и для всего класса.</p>
<p>1) Научить оказывать помощь слабым учащимся. 2) Интенсивно использовать ИРМ 3) Научить использовать иностранный язык для удовлетворения внеурочных интересов.</p>
Та же, что и у № 11 (Вячеслава Д.).
Та же, что и у № 14 (Натальи Д.)

Первые пять граф содержат общие диагностирующие сведения об учениках. Информация, содержащаяся в них, дает возможность выявить учеников наиболее нуждающихся в индивидуализации, а также установить причины, которые мешают способным ученикам заниматься в полную силу индивидуальных возможностей. В графе 1 содержатся сведения об успеваемости учеников по иностранному языку (оценка в центре графы), по гуманитарным

дисциплинам (в левом верхнем углу) и по точным дисциплинам (в правом верхнем углу).

Если отметка по иностранному языку ниже отметок по другим гуманитарным дисциплинам, учитель может сделать предварительный вывод (но только предварительный, требующий обязательного уточнения) о том, что ученик по каким-то причинам не использует все свои потенциальные возможности для овладения иностранным языком.

В графе 2 под номерами указаны мотивы, по которым ученики изучают иностранный язык. Номер мотива совпадает с тем номером, которым данный мотив обозначен в анкете, предлагаемой для сбора сведений по личностной подструктуре (см. анкету на с. ..., п. 3). Необходимо знать номенклатуру мотивов, руководствуясь которыми ученик изучает наш предмет. Это помогает найти правильную стратегию индивидуализации в отношении каждого ученика. Она будет существенно различаться в зависимости от того, изучает ли ученик иностранный язык лишь по необходимости («изучаю иностранный язык лишь потому, что стоит в программе» — № 5, «родители хотят, чтобы я знал иностранный язык» — № 1), или он руководствуется другими, более положительными мотивами («язык необходим для дальнейшей учебы, получения выбранной профессии» — № 4, «мне нравится узнавать, как устроен иностранный язык» — № 9, «иностранный язык служит средством удовлетворения моих интересов» — № 9 и т. д.). Зная строение мотивационной сферы, можно перестраивать ее в желаемом для процесса обучения направлении.

В графе 3 под литерами указан соответствующий уровень интереса к иностранному языку как учебному предмету: А — учить не хочу, неинтересно; Б — учить хочу, но стало неинтересно; В — учить хочу, учу с прежним интересом; Г — учить хочу, стало еще интереснее (в сравнении с началом обучения в 4-м классе). Уровень интереса небезразлично знать прежде всего потому, что вместе с ведущими мотивами он определяет отношение к иностранному языку в целом.

В графе 4 указаны имеющиеся у учеников пробелы в усвоении материала. Обычно указываются номера уроков, материал которых учеником по каким-либо причинам не был усвоен. Знания о пробелах в усвоении материала помогают сделать более целенаправленными дополнительные занятия, а также подсказывают учителю, какие опоры следует предложить ученику, чтобы он мог работать в одном режиме с классом при усвоении нового материала.

В графе 5 даются сведения об общем уровне развития способностей. Они помогают установить правильный диагноз, найти верный тон в отношениях с учениками.

Далее в графах с 6 по 13 содержатся сведения об уровне развития каждой отдельной способности. Располагая ими, учитель может, с одной стороны, развивать недостающие способности при

помочи специальных упражнений, а с другой, — учитывать с самого первого урока недостающие способности в процессе обучения, реализуя тем самым профилактическую функцию индивидуализации. Отметим, что в данном разделе МХК указываются не только способности к различению, имитации и др., но также даны стороны речевой деятельности, этапы работы, на которых каждая из способностей, играет ведущую роль (см. заголовки раздела «Индивидная подструктура»). Это значительно упрощает управление процессом усвоения нового материала, формирования соответствующих навыков. Учителю легко определить для каждого ученика «критические точки урока», где усвоение нового материала будет затруднено отсутствием или недостаточным развитием соответствующей способности.

Для управления процессом индивидуализированного обучения важно иметь сведения о приемах учения, показывающих, насколько рациональным именно для него способом ученик умеет выполнять различные учебные задания (работать с опорами, выполнять упражнения различных типов, работать в парах различного состава: сильный — сильный, сильный — слабый, слабый — слабый и т. д., работать над иностранным языком дома). В графу 14 заносятся только те учебные умения, которыми ученик еще не владеет должным образом. Перед новым заданием ученикам обязательнодается памятка, содержащая рекомендации или алгоритмы действий по наиболее рациональному его выполнению. Если ученик, по каким-либо причинам не успел вместе с классом овладеть умением, то напротив его фамилии ставится арабская цифра, под которой значится в списке данное умение: умение вести себя на уроке иностранного языка (1), умение организовать самостоятельную работу дома (2), умение овладевать словами иностранного языка в классе (3), умение выполнять условно-речевые упражнения (4), умение организовать работу в паре (5), умение овладевать чтением про себя (6), умение выполнять упражнения на проверку понимания прочитанного (7), умение овладевать грамматической стороной речи (8), умение овладевать высказыванием по заданной ситуации (9), умение правильно вести беседу (10), умение овладевать пониманием на слух иноязычных текстов (11). Рядом, в скобках, римской цифрой обозначается один из пяти возможных уровней владения учебным умением, на котором находится в данный момент ученик: нулевой (0) — не знает и не умеет выполнять учебное действие; первый (I) — только знает, но еще не умеет выполнять учебное действие; второй (II) — знает и умеет выполнять учебное действие, но с преимущественной направленностью внимания на способ выполнения учебного действия; третий (III) — знает и умеет выполнять учебное действие с направленностью внимания уже на речевую цель высказывания; четвертый (IV) — ученик не просто умеет выполнять действие с большой степенью автоматизированности, но умеет это делать наиболее эффективным для него способом.

Раздел «Субъектная подструктура» представляет собой графу (14), все записи в которой делаются простым карандашом. Последнее нужно для того, чтобы любой значок можно было стереть в тот момент, когда ученик полностью овладеет данным учебным умением.

Далее, в графах 15—26 помещены сведения о личностных особенностях учеников. (Сфера ЖИС — «Сфера желаний, интересов, склонностей», КД — «Контекст деятельности», ЭЧС — «Эмоционально-чувственная сфера», М — «Мировоззрение».) Графа 15 отведена для учета любимых предметов ученика. Они служат косвенными показателями направленности стержневых интересов учеников. Знание этого позволяет воспитывать у учащихся положительное отношение к иностранному языку. Каждому ученику необходимо показать, каким образом иностранный язык может служить средством удовлетворения его внеурочных и учебных интересов (графа 16). В графе 15 также учитывается любимый учитель, как человек наиболее авторитетный для данного ученика. Поэтому можно обратиться за помощью к своим коллегам, если они более авторитетны для какой-то группы учеников класса. Для данного класса весьма желательно, чтобы свое отношение к иностранному языку высказали учителя математики, истории, физкультуры, наиболее авторитетные, по мнению ребят, члены педагогического коллектива. В графе 15 для экономии места указывается не фамилия любимого учителя, а предмет, который он ведет.

В графе 16 располагаются сведения о внеучебных увлечениях, интересах, склонностях и любимых занятиях учеников. При этом указываются только области интересов и увлечений (например, нумизматика, танцы, рыбная ловля и т. п.), уточнения, необходимые для более полного учета данной сферы личности с целью вызова коммуникативной мотивации, происходят перед прохождением каждой темы при помощи специальной анкеты.

В графе 17 «Сфера желаний, интересов, склонностей» (ЖИС) содержатся сведения о профессиональных намерениях учащихся. Знак + обозначается осознание учениками необходимости иностранного языка для дальнейшей учебы, а двумя знаками ++ для будущей профессии. Знак — означает, что ученик не считает нужным знание иностранного языка для будущей профессии. Данные этой графы позволяют соотнести прохождение каждой темы с профориентацией ученика. Если удается убедить ученика в том, что иностранный язык потребуется для его будущей профессии, то изучение данного предмета приобретает для него личностный смысл и становится значительно эффективнее.

Помещенные в МХК данные по сфере ЖИС дают возможность, кроме перечисленного выше: а) организовать общение по интересам в парах, группах, а также выбрать общие, интересные для большинства учащихся проблемы, актуальные события для коллективного обсуждения; б) удовлетворять и развивать внеучебные

интересы учащихся через урочные и отсроченные индивидуальные задания; в) учить учащихся удовлетворять свои интересы и увлечения посредством иностранного языка.

В графе 18 помещены сведения о совместном контексте внеучебной деятельности (КД) учеников класса. Сокращения типа 6 — всегда вместе, 16 — музыкальная школа, кино и т. д. означают, что данный ученик живет рядом и чаще всего проводит свое свободное время с Надей В. (порядковый номер 6 означает номер в списке класса), а с Леной Л. вместе ходит в музыкальную школу. Остальные сведения по данному компоненту личностной подструктуры содержатся в сфере ЖИС. Специфика контекста деятельности заставляет добывать сведения о нем средствами оперативного учета. Для этого, однако, не требуется каких-либо дополнительных усилий со стороны учителя. Он, как правило, всегда находится в курсе событий школы, жизни города, страны, планеты.

Графы 19—21 в МХК отводятся для учета эмоционально-чувственной сферы (ЭЧС). В графе 19 фиксируется характер направленности эмоциональных переживаний. Выделяются два вида направленности: интраверсированность (И) — замкнутость на себя, на свой собственный внутренний мир, на свои переживания, и экстраверсированность (Э) — общительность, открытость, направленность своих переживаний на других. Замечено, что ученики-экстраверты, как правило, лучше успевают по иностранному языку: у них почти в два раза выше речевой статус, они более желаемы как речевые партнеры, они более активны на уроках, часто узурпируют время говорения интравертов. Поэтому направленность эмоциональных переживаний служит в определенной степени прогностическим показателем успешности в обучении (наряду со способностями). Интравертов с первого дня обучения необходимо окружать особой заботой и вниманием. В графе 21 ЭЧС указываются «запретные зоны», т. е. сугубо личные, интимные стороны внутреннего мира ученика, вторжение в которые приводит к отрицательным эмоциональным переживаниям, способным воздвигнуть «смысловой барьер» между учеником и учителем (например, разговор об отце, если его нет, описание внешности ученика, который сам стесняется своей внешности и т. п.).

В графе 22 «Мировоззрение» шифруются различные виды направленности личности: И — индивидуалистическая (эгоистическая); К — коллективистическая; О — общественная; У — узкобытовая. Не только классному руководителю, но и учителю иностранного языка необходимо иметь представление об общей направленности учеников класса. С одной стороны, мировоззрение тесно связано с речевой деятельностью и чаще всего проявляется в двустороннем общении людей. Научить отстаивать свои взгляды, убеждения при общении с зарубежными сверстниками — прямая обязанность учителя. С другой стороны, благодаря своим свойствам, мировоззрение помогает прогнозировать речевые поступки учащихся в различных ситуациях общения, моделируемых

на уроке, и, значит, заблаговременно снабжать их необходимым речевым материалом.

Графы 23—26 содержат сведения, необходимые для учета статуса личности ученика: деловой статус, речевой статус, круг желаемых речевых партнеров, референтную группу. Деловой статус определяется числом предпочтений, полученных учеником в качестве желаемого **делового** партнера. Речевой статус определяется числом предпочтений, полученных им в качестве желаемого **речевого** партнера. Цифры в соответствующих графах указывают количество полученных предпочтений.

С одним человеком приятно и интересно общаться: он разговорчив, начитан, всегда в курсе актуальных событий, обладает чувством юмора и т. д. Однако он не всегда придет на помощь, может подвести в критической ситуации. Другой — молчун, замкнут, немногословен, но на него всегда можно положиться в трудную минуту. Первый из них — желаемый, приятный собеседник, второй — предпочтителен как деловой партнер. Вместе с тем, в каждом классе находятся ученики с низким или нулевым речевым и деловым статусом. Их эмоциональное самочувствие значительно отличается от самочувствия в группе «звезд». Наблюдение за 449 учащимися различных классов выявило устойчивую зависимость между положением учащегося в группе и успешностью обучения: чем выше речевой или деловой статус, тем лучше успеваемость. Одна из главных причин плохой успеваемости учеников с низким речевым статусом заключается в том, что, находясь в положении «изолированных» во внеурочном общении, они в 62—77% случаев выступают в тех же позициях и на уроках иностранного языка. Показателен факт, что эти ученики, как правило, гораздо реже попадают в разряд «любимчиков» и вместо того, чтобы каким-либо способом активизировать их речевую деятельность, учитель непроизвольно, примерно в два раза чаще общается на уроках с симпатичными ему «речевыми звездами». Наблюдения позволили также установить, что ученик с высоким речевым статусом на родном языке остается желаемым речевым партнером на уроке не только для учителя, но и для своих товарищей. При работе в режиме «ученик — класс» высокий речевой статус выступает в качестве фактора, стимулирующего речевую деятельность учащегося класса.

Накопленный опыт работы по коммуникативному методу убеждает в том, что без учета статуса личности ученика в системе межличностных отношений невозможно индивидуализировать свои контакты с учениками, рационально распределять время говорения, создать благоприятные условия для каждого из них.

Создать благоприятный психологический климат речевого коллектива помогают сведения графы 26 МХК, в которой содержатся сведения о референтных группах, т. е. о круге лиц, наиболее авторитетных для данного ученика. Для того чтобы ученик желал и мог проявить свою индивидуальность в общении, моделируемом на

уроке, он должен чувствовать себя раскрепощенным в речевом отношении, не опасаться насмешек со стороны авторитетных для него товарищей ни во время урока, ни после него. Воспитание речевого коллектива происходит намного быстрее и эффективнее, если оно в первую очередь касается популярных учеников. Они, как правило, являются лидерами референтных групп, и остальные ученики сверяют по ним свое поведение.

Для управления процессом обучения необходимо также знать желаемых речевых партнеров ученика. В МХК есть и эти сведения: в графе 25 желаемые речевые партнеры зашифрованы цифрами, соответствующими порядковому номеру фамилии ученика в списке класса. Знаком ( $\rightarrow$ ) обозначены односторонние симпатии, ( $\leftrightarrow$ ) — взаимные. В квадрате помечен речевой партнер, с которым ученик хотел бы постоянно сидеть на уроке иностранного языка. Знак (+), поставленный над квадратом, означает, что его желание удовлетворено. Знак (—) показывает, что ученик сидит не с тем, с кем ему хотелось бы. Внизу каждой клетки графы указаны также и нежелательные речевые партнеры ученика. Важно так воспитать речевой коллектив, чтобы каждый ученик мог общаться с каждым, оказывая партнеру необходимую помощь и поддержку. Но, вместе с тем, нельзя не считаться с феноменом психологической совместимости. В зависимости от того, кто подобран в речевые партнеры, ученики могут испытывать взаимное или одностороннее облегчение. Графа 25 МХК дает возможность организовать общение учеников с учетом взаимных симпатий. Это приводит к максимальным результатам в овладении речевой деятельностью при минимальных психологических «затратах» со стороны каждого ученика.

Завершают МХК графы «Стратегия индивидуализации» (27) и «Тактика индивидуализации» (28), которые заполняются на основе целенаправленного анализа сведений, содержащихся во всех трех подструктурах индивидуальности ученика. Покажем алгоритм использования МХК для нахождения правильной стратегии и тактики индивидуализации.

1) Прежде всего, мы выявляем, в меру ли всех своих потенциальных возможностей занимаются ученики. Для этого следует обратиться к первым пяти графикам МХК. Если успеваемость по иностранному языку ниже успеваемости по дисциплинам гуманитарного цикла, то, очевидно, ученик занимается ниже своих возможностей (данное предложение носит самый общий характер и обязательно уточняется при анализе способностей). Сравнение отметок позволяет выявить учеников, наиболее остро нуждающихся в индивидуализации.

2) Устанавливаются причины, мешающие достижению оптимального результата. В самом общем рассмотрении их может быть три: а) ученику не хватает способностей или по каким-либо причинам у него образовались пробелы в усвоении материала (индивидуальная подструктура); б) ученик не умеет учиться, т. е. не сформирован в достаточной мере индивидуальный стиль учебной деятель-

ности (субъектная подструктура); в) ученик достаточно «прокладно» относится к предмету: у него низкий уровень интереса и мотивации (личностная подструктура). Часто, однако, эти причины проявляются в различных сочетаниях или комплексно (наиболее тяжелый случай), поэтому для установления точного диагноза приходится более тщательно знакомиться с каждой из подструктур.

3) Предпочтительнее прежде обратиться к индивидной подструктуре и проанализировать в первую очередь способности «круглых троекников», а также тех учеников, которые по иностранному языку успевают хуже, чем по другим гуманитарным дисциплинам. Если сравнение со способностями хорошо и отлично успевающих учеников не выявляет существенной разницы, значит, дело в личностной подструктуре и надо искать неполадки в мотивационной сфере.

4) Определяется общее отношение к предмету на основе анализа ведущих мотивов (графа 2) и уровня интереса к изучению иностранного языка (графа 3). Графа 17 также может внести определенную ясность в установление диагноза. Из нее можно выяснить, считает ли ученик необходимым знание иностранного языка для будущей профессии или учебы, т. е. имеет ли для ученика изучение данного предмета личностный смысл. Если в упомянутых графах все обстоит благополучно, следует проанализировать статус личности ученика (графы 23—26): возможно, проявить способности в полную меру ученику мешает его неблагополучное положение в системе межличностных отношений, сложившихся в группе.

5) После этого следует обратиться к анализу субъектной подструктуры. Если нет неполадок в личностной и индивидной подструктурах, то причины неблагополучия могут скрываться в уровне сформированности учебных умений. В первую очередь надо установить, умеют ли ученики работать с опорами, призванными компенсировать наиболее неразвитые способности. Опыт показывает: если ученик нуждается в индивидной индивидуализации, ему неминуемо нужна индивидуализация субъектная.

Для того чтобы обнаруженные неполадки в каждой из подструктур при дальнейшей работе были видны невооруженным глазом, они отмечаются в МХК красным цветом.

Составление МХК требует определенных средств, которыми являются анкеты и тесты.

## АНКЕТА

для сбора сведений по компонентам личностной подструктуры

Дата	Успеваемость по:	3. Литературе —
Класс	1. Иностранному	4. Химии —
Фамилия	языку —	5. Математике —
	2. Русскому	6. Физике —
	языку —	

1) С желанием ли и интересом ты приступил к изучению иностранного языка в 4-м классе? Подчеркни нужное: да, нет.

2) Как обстоят дела теперь? Обведи кружочком вариант, который тебе подходит:

- a) учить не хочу, не интересно;
  - б) учить хочу, но стало не интересно;
  - в) учить хочу и учу с прежним интересом;
  - г) учить хочу, стало еще интереснее.

3) Что побуждает тебя изучать иностранный язык?

Ниже перечислены возможные причины. Прочти их внимательно. Выбери подходящие и обозначь их цифрами в порядке значимости для тебя.

(1) Родители хотят, чтобы я знал хотя бы один иностранный язык.

(2) Считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык.

(3) Привлекая возможность обсуждать события, общаться с ребятами на иностранном языке.

(4) Иностранный язык необходим для дальнейшей учебы, будущей профессии.

(5) Изучаю иностранный язык, потому что он стоит в программе.

(6) Изучаю иностранный язык, потому что люблю и уважаю своего учителя.

(7) Учитель всегда интересно, по-новому проводит уроки.

(8) Мне нравится узнавать, как устроен язык.

(9) Иностранный язык служит средством полу-

(10) У меня хорошие отметки по всем другим предметам, и я о том, что мне интересно.

(11) Хочу знать языки не хуже моих товарищей.

(II) Хочу знать язык не хуже моих товарищев.  
Если есть другие принадлежности, то напиши их.

Если есть другие причины, то напиши их.

4) Назови товарищей из подгруппы, с которыми у тебя есть общие дела (например, Миша Иванов — играем в шахматы, Света Петрова — всегда вместе, Саша Голубев — вместе ходим в музыкальную школу).

5) Назови трех товарищей из подгруппы, с которыми ты чаще всего обсуждаешь интересующие тебя события, дела и т. д.

а) б) в)

6) Назови трех товарищей из подгруппы, с которыми ты разговариваешь редко.

а) б) в)

7) Назови трех товарищей, с кем бы ты хотел сидеть на уроке иностранного языка.

8) Если бы тебе пришлось перейти в другую школу или отправиться в дальний поход и т. д., кого бы из учеников подгруппы ты взял с собой? \_\_\_\_\_

9) К мнению каких учеников из подгруппы ты обычно прислушиваешься, чье мнение тебе важно? \_\_\_\_\_

Сообщи о себе:

10) Твои любимые предметы. \_\_\_\_\_

11) Твой любимый учитель и предмет, который он преподает. \_\_\_\_\_

12) Твои любимые занятия, увлечения, интересы. \_\_\_\_\_

13) В каких кружках, секциях ты занимаешься. \_\_\_\_\_

14) Считаешь ли ты себя разговорчивым (подчеркни нужное: нет, немного, достаточно, очень)? \_\_\_\_\_

15) Кем собираешься стать после школы? \_\_\_\_\_

16) Считаешь ли ты, что иностранный язык потребуется тебе для будущей профессии? \_\_\_\_\_

Проведение всех анкет и тестов занимает в целом два-три часа, а данные используются в течение всего курса обучения, иногда несколько уточняясь в начале учебного года.

**2. Воплощение индивидуализации в цикле уроков.** Покажем теперь на основе проблемы «Свободное время — что это такое?» и в рамках одного цикла уроков, данных в предыдущей главе, воплощение личностной индивидуализации как ведущего ее аспекта.

Сущность приемов личностной индивидуализации заключается в максимальной соотнесенности учебных заданий с компонентами личностной подструктуры индивидуальности каждого ученика. Как это возможно организовать?

Перед началом цикла уроков по проблеме ученикам предлагается ответить на анкету (см. таблицу 5).

Как видно, вопросы в анкете формулируются не произвольно: каждый из них нацелен на сбор информации по определенному личностному свойству (ЛС) (см. в таблице графы 1—6), так что у учителя накапливаются необходимые данные о всех учениках.

Когда данные собраны, нужно решить, на использовании каких компонентов лучше построить тот или иной урок цикла. Для этого необходимо придерживаться одной общей закономерности личностной индивидуализации: чем с большим числом ЛС соотносятся учебные задания, тем выше уровень мотивированности речевого поступка.

Характерно, что диапазон подключения ЛС в установках к заданиям расширяется от этапа формирования навыков к этапу развития речевого умения. Сравните, например, установку: «Скажите, хотите ли вы делать то же самое» (с. 165), основанную на одном ЛС<sub>4</sub>, с установкой: «Посоветуй ему, какое хобби выбрать», основанной на ЛС<sub>1</sub>, ЛС<sub>2</sub>, ЛС<sub>4</sub>.

Таблица 5

Личностные свойства (ЛС)	Вопросы для обсуждения проблемы
1. Мировоззрение (ЛС <sub>1</sub> )	1) Как ты понимаешь «свободное время»? 2) Как, по-твоему, можно проводить свободное время с пользой для себя и других? 3) От чего зависит времяпрепровождение?
2. Контекст деятельности (ЛС <sub>2</sub> )	1) Как ты обычно проводишь свое свободное время? 2) Можешь ли ты провести свободное время в школе с ребятами?
3. Жизненный опыт (ЛС <sub>3</sub> )	Опишите наиболее запомнившийся случай удачно проведенного свободного времени.
4. Сфера желаний, интересов, склонностей (ЛС <sub>4</sub> )	1) Чем ты любишь заниматься в свободное время? (Если есть, укажи свое хобби.) 2) Чем любят заниматься члены твоей семьи? 3) О каких хобби ты хотел бы узнать подробнее? О каких можешь рассказывать товарищам сам?
5. Эмоционально-чувственная сфера (ЛС <sub>5</sub> )	Удовлетворен ли ты сам тем, как проводишь свободное время? Что мешает проводить свободное время по желанию?
6. Статус личности в группе (ЛС <sub>6</sub> )	С кем из ребят группы ты проводишь или хотел бы проводить свободное время?

Чем больше ЛС подключается установкой к речевому акту, тем выше его мотивационное обеспечение. Однако высокая стимулогенность требует достаточно высокого уровня развития речевого умения. Если стимулогенность установки выше уровня умения, то у учеников могут появиться отрицательные эмоции вследствие невозможности выразить то, что хочется. Поэтому на этапе формирования навыков установки с широким диапазоном ЛС требуют осторожного к себе отношения.

Взяв за основу классификации число ЛС, на которые «замыкается» задание, можно говорить об: 1) однокомпонентных, 2) многокомпонентных, 3) универсальных приемах личностной индивидуализации. К последним относятся, очевидно, речемыслительные задачи типа: убеди, обоснуй, докажи, оцени и т. п. — или

проблемные вопросы типа: «Как можно проводить свободное время с пользой для себя и других?» Решение их зависит и от мировоззрения, и от опыта, и от интересов и т. д. Учителю в этом случае сложнее прогнозировать, а следовательно, и обеспечивать учеников необходимым речевым материалом.

После этого все задания, основанные на ЛС, нужно расписать по конкретным урокам по степени трудности и в соответствии с логикой обсуждения всей проблемы (см. таблицу 6). Такая таблица дает возможность учесть все аспекты проблемы и все ЛС в цикле уроков, а также установить последовательность использования тех или иных заданий.

В таблице указаны задания, использованные в различных уроках цикла «свободное время» (см. предыдущую главу), а также некоторые их возможные варианты (они помечены звездочками).

Покажем использование индивидуализации в отдельных упражнениях цикла уроков. Начнем с лексических уроков, в частности составления функционально-смысовых таблиц. Напомним одну смысловую группу:

Что значит для тебя свободное время?

Время, свободное от уроков.

Время, свободное от домашних заданий.

Время, свободное от работы по дому.

Время для любимых занятий.

Время, когда можно развлечься.

Время, когда можно сходить к друзьям, в кино, в театр, в гости.

Время, когда можно почитать.

Таблицы эти составляются на основе соответствующих анкет, но, представляя собой случай, так сказать, коллективной, «усредненной» индивидуализации, они могут и не соответствовать всем вариантам ответов в **каждом данном классе**. Всегда может найтись оригинал, вкладывающий в понятие «свободное время» свой собственный смысл. Анкета перед циклом уроков поможет уточнить все это: учитель подпишет одну-две необходимые лексические единицы в ту или иную смысловую группу или даст эти единицы на доске.

В грамматических упражнениях стимулирующие реплики учителя должны соотноситься хотя бы с одним ЛС. Имея в своем «досье» информацию по каждому ЛС ученика, сделать это нетрудно. В противном случае речевые акты будут совершаться помимо существенного соучастия личности ученика.

Приемы личностной индивидуализации на уроках по совершенствованию навыков и на уроках по развитию речевого умения не претерпевают каких-либо существенных изменений. Нужно лишь заметить, что к концу цикла возможности для личностной индивидуализации значительно расширяются, ибо повышается уровень владения усваиваемым лексическим и грамматическим материа-

Таблица 6

## Воплощение личностной индивидуализации в цикле уроков по проблеме «Свободное время» — что это такое?»

Уроки ЛС	Уроки формирования навыков		Уроки совершенствования навыков	Уроки развития речевого умения
	Лексических	Грамматических		
Мировоззрение	Оцени мнение товарища и выражи свое. (с. 135) Обоснуй свою точку зрения.		Докажите, что Н. против разбазаривания времени. (с. 150) Выскажите Ваше личное отношение к проблеме. (с. 150)	Скажите, кто из них (Н. или Р.) правильно проводит свободное время. (с. 169)
Контекст деятельности	Можешь ли ты провести свободное время в школе? Как Н. проводит свое свободное время.*	Обсуди свои планы на следующий выходной (для усвоения будущего времени в УРУ).		
Жизненный опыт			Расскажите о наиболее запомнившемся случае интересно или удачно проведенного свободного времени.*	
Сфера интересов, желаний, склонностей	Расскажи, чем ты любишь заниматься в свободное время.	Скажите, хотите ли делать то же и пообщайтесь (на совмещение двух грамматических форм). (с. 123)		Индивидуальное долгосрочное задание: «Какие желания близки Вам?» «Что мешает Вам проводить свободное время по желанию?»

Уроки ЛС	Уроки формирования навыков		Уроки совершен- ствования навыков	Уроки раз- вития речевого уме- ния
	Лексических	Грамматических		
Эмоцио- нально- чувствен- ная сфера			Удовлетворены ли Вы тем, как проводите свое свободное время?*	
Статус личности			С кем из ребят группы ты прово- дишь время или хотел бы его про- водить?*	

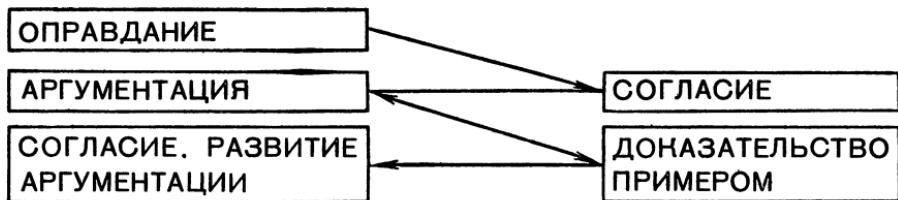
лом и у учеников появляется больше возможности для самовыражения.

Однако для настоящего самовыражения необходимо учитывать такое ЛС, как статус личности в группе. «Одна из важнейших характеристик человека в группе,— пишут А. В. Петровский и В. В. Шпалинский,— заключается в том, что он постоянно ориентируется на мнение группы, приписывая группе в целом и отдельным ее членам, чем-то для него примечательным, некие ожидания по отношению к его качествам, проявлениям его личности, действиям и поступкам». Для того чтобы ученики не боялись выражать свое собственное мнение, учитель должен позаботиться о соответствующем психологическом климате на уроке, а точнее, о речевой раскрепощенности каждого ученика. Уровень статуса в классе определяется количеством, характером и особенностями взаимодействия ученика с другими учениками. В зависимости от этого каждый класс делится на учащихся, с которыми общаются или предпочитают общаться чаще, чем со всеми, и «изолированных», т. е. тех, кто находится в коммуникативной изоляции.

Для успешного осуществления личностной индивидуализации учитель должен знать распределение ролей среди учеников, их речевой статус (А. Б. Добрович) и на основе этого **воспитывать речевой коллектив**. На уроках развития речевого умения «изолированный» не должен себя чувствовать таковым ни со стороны учителя, ни со стороны учеников. Он должен чаще других вовлекаться в круг общения, а речевого лидера следует учить быть терпеливым и не подавлять своей индивидуальностью других членов группы.

Очень важен учет статуса личности для парной и особенно для групповой формы работы. Опыт показывает, что лучшие результаты достигаются в том случае, когда партнеры подбираются

с учетом компонентов их личностной подструктуры. Так, диалог получается живее, интереснее, содержательнее, если речевые партнеры имеют общий контекст деятельности, жизненный опыт. Пары или группы, составленные без учета взаимной симпатии, часто попросту не хотят работать. Вот почему при выполнении задания 3 (с. 218) группы нужно составлять только по желанию. Однако те же «антагонисты» успешно полемизируют друг с другом, если учитель преднамеренно сталкивает их различные точки зрения на каком-либо проблемном вопросе. В этой связи заметим, что содержание функциональных опор при развитии тактики диалогического общения зависит именно от того, по какому принципу подобраны речевые партнеры. К примеру, если функциональные опоры для упражнения 4 (с. 217) — «Как вы оцениваете такое сбиение открыток с портретами актеров?» — предназначены для речевых партнеров, у которых ЛС<sub>4</sub> (сфера интересов) не совпадает, опоры должны быть иными:



Приемы личностной индивидуализации имеют для коммуникативного метода решающее значение.

Другие необходимые условия обучения говорению обеспечиваются субъектной и индивидной индивидуализацией.

#### § 4. ПРИНЦИП ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ

Данный принцип впервые был сформулирован в отечественной методике А. П. Старковым. В своей работе А. П. Старков пишет: «Принцип функциональности определяет объекты учебной деятельности учителя и учащихся, а также формы и содержание этой учебной деятельности. Это может быть сформулировано следующим образом: овладеть тем, что функционирует в процессе устной и письменной коммуникации, и овладевать таким образом, как оно функционирует»<sup>1</sup>.

Думается, однако, что функциональность — понятие более широкое. Далее раскрываются все аспекты работы, которыми, на наш взгляд, «заведует» принцип функциональности.

**1. Функциональность и моделирование речевого материала.** Перед любым методом обучения прежде всего встает проблема

<sup>1</sup> Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе.— М., 1978.— С. 13.

отбора и организации речевого материала, поскольку усвоить весь язык невозможно и нет необходимости. В этом случае обычно прибегают к моделированию, под которым понимают выделение ряда моделей (образцов), как правило, на уровне предложения.

Коммуникативность предполагает иное понимание моделирования, а именно — создание модели системы речевых средств. Как это понимать? Н. М. Амосов пишет: «Модель — это система со своей структурой и функцией, отражающая структуру и функцию системы-оригинала». Когда, например, строят модель самолета или электростанций, то эта модель подобна, аналогична оригиналам — настоящему самолету и электростанции — как по структуре, так и по функции.

На модели, конечно, нельзя летать, и она не дает необходимого количества электроэнергии, но функции самолета и электростанции она демонстрирует.

В процессе общения люди всегда используют, как мы привыкли говорить, определенный язык. Точнее, систему речевых средств, которая имеет свою структуру и выполняет свои функции (функции средства общения). Ученик средней школы не в состоянии в рамках предмета «иностранный язык» усвоить **всю** систему речевых средств в **полном** объеме ее функций. И в то же время в процессе обучения мы не имеем права ни исказить структуру этой системы речевых средств, ни нарушить ее хотя бы основных функциональных возможностей.

Поэтому единственным возможным выходом является создание модели системы речевых средств, которая, как и любая другая модель, была бы упрощенной, минимизированной настолько, чтобы, во-первых, учащийся мог ею овладеть в рамках курса обучения и, во-вторых, оказался бы в то же время в состоянии выполнять в процессе общения основные речевые функции.

Функционально ориентированный отбор материала должен по этому идти не по линии изъятия из системы речевых средств каких-то целых ее «узлов», а по линии изъятия функционально взаимозаменимых форм. Например, в любой системе речевых средств есть несколько возможностей выразить, скажем, такую речевую функцию, как «сомнение». Полный спектр этих возможностей есть высшая ступень владения говорением (письмом), его усвоение в школе невозможно и вообще для целей общения не всегда обязательно. Но изъять этот «узел» из общения нельзя: учащийся должен уметь выразить сомнение хотя бы одним способом.

**2. Функциональность и речевые единицы для обучения говорению.** Функциональность предполагает опору не на систему языка, а на систему речевых средств, которая функционирует в процессе общения. Поэтому важно выделить речевые единицы, подлежащие усвоению, и отграничить их от единиц языка.

Речевые единицы отличаются от единиц языка наличием речевой функции, что проявляется в логическом ударении как способе

выражения актуального членения и в интонации. Функция речевой единицы — это та коммуникативная задача, которую говорящий решает с ее помощью.

Следует различать по крайней мере четыре уровня речевых единиц: 1) лексическая единица (слово в любой форме; лексико-грамматическое сращение типа *im Garten*, *I've got*, *il y a*; устойчивое словосочетание и т. п.); 2) свободное словосочетание; 3) фраза (предложение); 4) сверхфразовое единство (этого уровня в системе языка вообще нет).

И словоформа, и словосочетание, которые лингвисты относят к единицам языка (Н. И. Филичева), при обучении говорению правомерно считать **речевыми** единицами. Если на вопрос одного собеседника «Ну, как вам фильм?» другой отвечает: «Отличный фильм!», слово «отличный» является предицируемым членом, т. е. тем «новым», что несет все словосочетания. Следовательно, и все словосочетание, обладая к тому же речевой функцией — выражение восхищения — и ситуативностью, является **речевой единицей**.

С функциональной точки зрения для обучения говорению чрезвычайно важно, чтобы предполагаемые речевые единицы (как основа обучения) соотносились с механизмом порождения речи, со всеми его уровнями (см. таблицу 7).

Таблица 7

**Соотношение речевых единиц с механизмом порождения речи**

Уровни речевых единиц	Уровни продуктивности (способ порождения)	Уровни речевой деятельности	Уровни речевой способности
Сверхфразовые единства	Производимые единицы	I уровень	Мотивационно-мыслительный уровень
Сложные предложения		II уровень	Умение
Фразы		III уровень	
Свободные словосочетания		Воспроизведимые единицы	Навыки
Словоформы			
Устойчивые словосочетания		Операционный уровень	
Фразеологизмы, клише			

**3. Функциональность при отборе и организации материала.** Решение отбора и организации материала на основе принципа функциональности должны исходить прежде всего из принципа действия речевых единиц на воспроизведимые (те, что используются в говорении в готовом виде) и производимые (те, что образуются в процессе речепорождения). Что это дает? Посмотрим сначала таблицу 8.

Таблица 8

Категория	Уровни речевых единиц	Воспроизведимые единицы	Производимые единицы
Единицы отбора		Лексические единицы всех видов	
Единицы организации			Структурные типы словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств
Способы организации		Ситуация, проблема, социальный контакт	
Формы организации		Микродиалог, развернутый диалог, микромонолог, развернутые высказывания (всех функциональных типов)	

На таблице видно, что **отбор** речевого материала производится из **воспроизведимых** единиц. Целью отбора является создание списка лексических единиц, которые обеспечивают возможность говорения в заданной сфере общения. Отобранные лексические единицы должны хотя бы в минимальной степени обслуживать основные ситуации и быть достаточными для обсуждения проблем общения на заданном уровне.

Таким образом, отбор призван смоделировать семантический аспект системы речевых средств и заложить некоторые морфологические основы структурного аспекта говорения.

Уровень словоформ на функциональной основе организуется по критерию содержательной направленности: словоформы должны служить основой для ответов на вопросы: Где? Когда? Куда? Кто? Кого? И т. п. Например: Где? — В кино, в театре, в саду, в школе и т. п. Когда? — Днем, утром, вечером, летом и т. п.

Поскольку говорение по своей природе эвристично и количество производимых единиц практически вряд ли конечно, то говорить о единицах отбора в этих уровнях нецелесообразно. Здесь речь должна идти о единицах организации. Ими служат структурные типы трех других уровней: словосочетания, фразы, сверхфразовые

единства. На каждом из указанных уровней имеются свои структурные трудности, которые должны быть преодолены. На уровне словосочетаний это главным образом морфологические, на уровне фраз — синтаксические, а на уровне сверхфразовых единств — логико-синтаксические трудности. Если на каждом уровне организовать материал с учетом основных структурных типов и расположить их по ступеням обучения соответствующим образом, это обеспечит последовательное овладение структурной стороной говорения.

Основой же **организации** являются речевые функции: именно вокруг них организуются и словосочетания, и фразы, и сверхфразовые единства.

**Способами организации** единиц всех уровней следует считать ситуацию, социальный контакт и проблему. Так как процесс общения функционирует именно на их основе (см. подробно об этом § 4 второй главы и § 2, 4 третьей главы), то организация материала окажется функционально адекватной. Речевые единицы распределяются по ситуациям в зависимости от их функциональной направленности, коммуникативной необходимости.

**Формами организации** единиц всех уровней являются: а) микродиалог и диалог (всех функциональных типов); б) микромонолог (термин М. В. Ляховицкого) и развернутое высказывание (всех основных функциональных типов, которые имеют место в общении).

Говоря об организации материала с точки зрения функциональности, нельзя обойти молчанием вопрос о соотнесенности материала внутри иноязычной системы речевых средств.

Для каждого языка, для каждой аудитории, для каждой цели этот вопрос будет решаться специфично. Здесь же мы хотели бы высказать лишь одно общее принципиальное соображение, касающееся соотнесенности материала, но не с точки зрения переноса или интерференции, а с точки зрения функциональности.

В настоящее время, например, грамматический материал располагается обычно таким образом, что последовательность его и систематичность подчинена чисто дидактическим целям, а иногда и просто лингвистическим традициям. Скажем, весь первый год обучения изучается лишь одно настоящее время глаголов. Оправдано ли это с точки зрения функционирования, а следовательно, и использования языка? Безусловно, нет. Ограниченностю возможности выразить свою мысль естественно (а естественность требует использования и прошедшего, и будущего времени), безусловно, подтасчивает интерес и веру учащегося в иностранный язык как средство общения.

Коммуникативный метод, в частности принцип функциональности, предусматривает такую организацию, которая, не нарушая требований дидактических, приблизит соотнесенность материала внутри иноязычной системы речевых средств к нуждам общения.

**4. Функции речевых единиц и перенос навыков.** Если учесть, что мы готовим учащихся к деятельности в новых условиях (эвристичность говорения, динамичность речевого умения), то станет понятным значение переноса навыков для обучения. Ведь перенос и определяют как «использование усвоенного в новых условиях» (Е. Н. Кабанова-Меллер), справедливо называя его главным вопросом обучения (М. И. Лисина).

Среди условий, которые, по мнению большинства исследователей, влияют на перенос навыков, чаще всего упоминаются: тождественность, идентичность, адекватность, подобие, схожесть, общность и т. п. Такое совпадение весьма примечательно и наверняка не случайно. Скорее всего, оно отражает реальное положение вещей — зависимость переноса навыков от **адекватности** условий формирования условиям функционирования навыков.

Все дело в том, какие условия функционирования навыков должны быть соблюдены в процессе обучения, чтобы это обучение было адекватным цели. Мы выдвинули гипотезу о том, что перенос речевых (в частности, грамматических) навыков зависит главным образом от наличия в упражнениях речевой задачи (т. е. речевой функции) и ситуативности. Проведенный в школе эксперимент подтвердил эту гипотезу<sup>1</sup>. Исследовались три варианта комплексов упражнений: 1) языковые упражнения (нет ли речевой задачи, ни ситуативности); 2) условно-речевые упражнения первого уровня (есть речевая задача, нет ситуативности); 3) условно-речевые упражнения второго уровня (есть речевая задача и ситуативность).

Оказалось, что наличие речевой задачи обеспечивает перенос навыков у слабых учащихся, в то время как отсутствие речевой задачи (и ситуативности) даже у сильных учащихся не обеспечивает переноса навыков более чем на 27% (I вариант). Интересно также, что для сильных учащихся даже наличие в упражнениях речевой задачи без ситуативности (II вариант) обеспечивает перенос навыков. Для слабых и средних необходимы и речевая задача, и ситуативность (III вариант).

Есть основания полагать, что перенос воспроизведимых речевых единиц (лексических единиц) также зависит от их функциональной маркированности, т. е. от их ассоциативной связи с речевой задачей в данной ситуации. Это вполне закономерно, ибо любые единицы обладают двумя сторонами — структурной и функциональной, причем ведущей в говорении является вторая. Именно поэтому правильная стратегия обучения говорению — это **стратегия функциональной ориентации** (о практическом воплощении этого см. четвертую главу).

<sup>1</sup> См.: Толмачев А. Г., Пассов Е. И. Наличие речевой задачи и ситуативности как главный фактор формирования грамматического навыка при коммуникативном подходе к обучению говорению // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности.— Воронеж, 1980.

**5. Функциональное единство (комплексность) трех сторон говорения.** Язык имеет три аспекта: лексику, грамматику, фонетику. Любой из этих аспектов можно сделать объектом изучения, не причинив ущерба языку в целом.

Говорение же имеет три стороны: лексическую (семантическую), грамматическую (структурную) и произносительную. Все эти три стороны функционируют неразрывно. Невозможно какую-либо из сторон сделать объектом усвоения в отрыве от двух других, чтобы при этом не нарушить говорение как деятельность, как процесс. Бернее, сделать это можно, но, как показала многовековая практика обучения, нецелесообразно. Речевая единица не технический механизм: отдельные ее «детали» (семантика, форма, произношение), усвоенные раздельно и собранные воедино, «не работают». Упомянутый выше (с. ...) эксперимент объясняет, почему так происходит: речевая единица усваивается вне функциональности (без речевой задачи и ситуативности) и поэтому не способна к переносу в говорение. Это положение при коммуникативном методе означает, что не следует усваивать (на любом уровне речевых единиц) последовательно одну из ее сторон. И слово, и словосочетание, и фраза усваиваются как **речевая единица**, т. е. в единстве всех ее сторон. Отсюда и возникает оречевленность упражнений, речевой характер урока и другие аспекты функциональности.

**6. Функциональность и сознательность**<sup>1</sup>. Этот аспект функциональности весьма принципиален для коммуникативного метода, существенно отличая его от других. Сознательность, или роль и место знаний в обучении, всегда вызывала разногласие у методистов и психологов. Вот некоторые мнения на этот счет: а) в языке навык — все, а знание — ничто (Л. Блумфилд); б) подробные пояснения неэффективны даже в сочетании с практикой (Р. Ладо); в) правила не должны быть отправной точкой (Ф. Клоссе); г) правила нужно предпосылать речевой деятельности (Б. В. Беляев); д) если ученикам не сообщить правил, они создадут их сами, другое дело, каково будет качество этих правил (Д. Н. Богоявленский).

Как видно, проблему пытаются решить по альтернативному принципу: либо — либо. Такой подход представляется неверным методологически. Достаточно вспомнить о том, что навыки различны по своей природе: навык написания какой-либо буквы можно, видимо, сформировать на основе копирования образца; навык произнесения звука потребует к тому же и некоторых пояснений; выработка навыка применения сложной синтаксической модели потребует определенных знаний. Если еще учесть, что обучение

<sup>1</sup> Далее использована статья Л. П. Малишевской и Е. И. Пассова «Управление процессом формирования речевых грамматических навыков» // Вопросы методики преподавания иностранных языков.— Воронеж, 1973; а также материалы экспериментального исследования Л. П. Малишевской.

происходит в различных условиях (аудитория, уровень знаний и т. п.), то станет ясной несостоятельность глобальных указаний о роли и месте правил.

Использование правил предполагает и определение их сущности, которая заключается в том, что правила должны быть направлены на предупреждение ошибочных действий обучающихся.

В этом плане весьма продуктивна идея об ориентировочной основе действия, предложенная П. Я. Гальпериным. Дело в том, что в разработанном виде теория П. Я. Гальперина продуктивна для усвоения знаний или навыков неречевого характера; для обучения говорению она вряд ли эффективна, так как неизбежно предполагает чисто языковую стратегию формирования навыков. Сама же идея управления при помощи ориентиров очень плодотворна и для речевых навыков в таком процессе усвоения, организация которого есть программа управления. Для этого необходимо выяснить, как усваивается каждая речевая единица, каковы закономерности ошибочных действий для каждой аудитории, какие факторы влияют на проявление этих закономерностей и как построить процесс усвоения, чтобы пустить его по нужному руслу. В этом случае управление процессом будет как бы скрыто: на всех «опасных участках» расставлены соответствующие указатели, ориентиры, которые предусматриваются заранее. Все это происходит в условиях, когда: а) на первый план выдвигается само действие, а не способ его совершения; б) сохраняется речевой характер упражнения; в) не теряется ситуативность<sup>1</sup>.

С точки зрения функциональности можно считать, что для обучения говорению под сообщением знаний следует понимать сообщение **правил-инструкций**, которые даются в процессе формирования навыков. Такие правила-инструкции должны характеризоваться оперативностью, обобщенностью, функциональной направленностью, позитивностью формулировки. Например: «Если хочешь рассказать о своих планах на будущее, используй форму ...»; «Если вы рассказываете о том, что обычно делаете, у глагола всегда будет окончание «е» (нем. язык) и т. п.

Использование правил-инструкций есть лишь одна сторона сознательности. Неверно было бы решать вопрос об использовании знаний лишь как дискурсивность, т. е. как осознаваемое в данный момент их использования, игнорируя такие механизмы, как аналогия, интуиция и непроизвольное запоминание. Нельзя считать, что наличие правила означает сознательное обучение, а отсутствие его — несознательное. Сознательность в обучении говорению — это взаимодействие механизмов аналогии, интуиции, непроизвольного запоминания и дискурсивности.

Учитывая все сказанное, можно выдвинуть следующие методологические положения решения проблемы:

<sup>1</sup> Все это имеет место в условно-речевых упражнениях (см. § 1 четвертой главы).

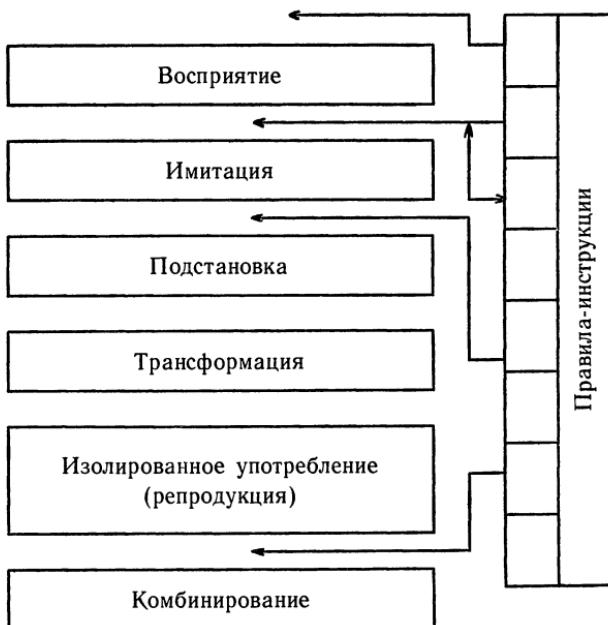
а) место и характер правил-инструкций в процессе формирования речевого навыка определяются специально для каждой речевой единицы;

б) необходимость, место и характер правил определяются с учетом следующих факторов: формальная сторона речевого образца, его функциональные особенности, соотнесенность с родным языком (для преодоления интерференции), последовательность усвоения речевых образцов иностранного языка (для использования переноса), условия автоматизации (этап, возраст учащихся и т. п.);

в) проверенные экспериментально правила-инструкции подаются не сразу все до автоматизации, а соответствующими дозами (квантами) в процессе автоматизации (каждый квант в нужном месте) таким образом, чтобы обеспечивалась профилактика ошибочных речевых действий, т. е. управление процессом формирования навыка. Такой способ мы назвали **квантованием** знаний (правил). Схематически он выглядит так:

Схема 5

Стадии формирования грамматического навыка



Пунктирные линии означают вероятность сообщения правила-инструкции (подачу кванта) именно в данном месте; обязательность кванта устанавливается экспериментально, равно как и их количество: для одной структуры достаточно двух квантов — до презентации и перед имитацией, для другой — тоже двух, но других, для третьей — трех квантов в иных местах и т. п. Не случайно на схеме кванты знаний не расположены перед трансфор-

мацией и репродукцией: последние стадии процесса автоматизации не должны иметь никаких внешних «подпорок». Если речевой образец требует указаний по дифференцировке, они возможны перед стадией «комбинирование».

Функциональность квантования знаний заключается при этом как в характере правил-инструкций, так и в самом процессе автоматизации, в котором на первый план выдвигается речевое действие, функция говорящего; оно находится в центре произвольного внимания; указание же на способ его совершения либо выводится на основе аналогии и инструкции, либо дается попутно (либо и то, и другое), что и обеспечивает непроизвольное запоминание формы, а главное — полное усвоение функциональной стороны грамматических явлений. Все это подтверждено многолетними экспериментальными исследованиями.

**7. Функциональность говорения как основа беспереводного обучения данному виду деятельности.** Считается общепринятым положение, согласно которому каждый вид речевой деятельности осваивается за счет упражнений в этом же виде деятельности. Следовательно, говорение должно осваиваться посредством говорения. Именно с этих позиций, в русле принципа функциональности, и следует рассматривать такой спорный вопрос, как перевод с родного языка<sup>1</sup>.

Безусловно, в конечном счете прагматическая цель — воздействие на собеседника — может быть достигнута и путем говорения, и путем перевода, если человек владеет и тем, и другим (либо одним из этих видов деятельности). Это обычно и имеют в виду, когда хотят доказать пользу перевода. Но ведь в методическом отношении важна не только функция как цель, но и функция как средство. Если же посмотреть на перевод именно как на средство, то следует заметить, что говорение и перевод суть **разные** виды деятельности, **разные** процессы, следовательно, различны и психофизиологические механизмы, на которых основаны эти виды деятельности. У говорения — беспереводная структура, замечает А. Н. Леонтьев и делает вывод: «Конечно, можно формировать речь на иностранном языке через формирование функциональной системы перевода, так же как можно ехать, например, из Москвы в Бухарест через Париж, но зачем, спрашивается, это нужно?»<sup>2</sup> В самом деле, зачем формировать одни механизмы, надеясь развить другие? Не проще и не полезнее ли подумать о прямых путях развития говорения? Достаточно сравнить процесс перевода как

---

<sup>1</sup> Заметим, что здесь не рассматривается вся проблема использования родного языка, так как это касается общеметодического принципа учета родного языка, а уже через него и принципов обучения говорению.

<sup>2</sup> Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке.— В кн.: Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного.— М., 1971.— С. 10.

деятельности<sup>1</sup> с процессом говорения, который представлен в первой главе, чтобы убедиться в нецелесообразности использования переводных упражнений для обучения говорению.

Таким образом, перевод как средство обучения говорению в рамках коммуникативного метода с позиций функциональности методологически неприемлем.

Все сказанное о принципе функциональности позволяет сформулировать на его основе следующие правила обучения:

1) в качестве речевых единиц следует использовать словоформы, словосочетания, фразы и сверхфразовые единства, на основе которых выделяются речевые образцы;

2) единицы отбора (как воспроизведимые) и единицы организации (как производимые), а также способы и формы организации материала должны быть функционально ориентированными;

3) в упражнениях обязательно использование речевых функций, без чего невозможен перенос;

4) освоение одной из сторон говорения (речевых образцов) в упражнениях должно проходить при ее функциональной связи с другими сторонами;

5) использование знаний происходит на основе их квантования в виде правил-инструкций с учетом функциональной и формальной сторон явления и других условий обучения;

6) перевод с родного языка как упражнение при коммуникативном методе обучения говорению следует исключить.

## § 5. ПРИНЦИП СИТУАТИВНОСТИ

Ситуативность как принцип в общих чертах означает, что все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций. К тому же определение понятия «ситуация» в коммуникативном методе существенно отличается от известных определений. Поэтому прежде всего необходимо определить это понятие.

**1. Ситуация как основа обучения.** Мы постоянно говорим: в процессе обучения нужно создавать ситуации, обучать на основе ситуаций, варьировать ситуации, реагировать на ситуацию и т. п. Имеет ли при этом значение, что понимается под ситуацией? Несомненно. Толкование понятия не сугубо теоретический вопрос, от него зависит практика обучения. Любому учителю хорошо известны факты, когда получив задание: «Выскажитесь в ситуации «У кассы», ученик молчит, хотя хорошо известно, что ситуация всегда обладает стимулирующей силой. Если же эта ситуация («У кассы») не вызывает высказывания, очевидно, это не ситуация.

<sup>1</sup> См: Миньяр-Белоручев Р. К. Учебное пособие по теории перевода.—М., 1976.— С. 14—23.

Но откуда же взялись эти ситуации? Почему они используются в обучении? Причиной тому — популярное определение ситуации как **совокупности обстоятельств** («У кассы», «В кино», «На стадионе», «На перемене» и т. п.). Так, путем названия обстоятельств осуществляется попытка задать ситуацию извне. Но в этом случае она не принимается учеником, не возникает речевой интенции, ибо «решающим фактором,— пишет А. А. Ветров,— является отношение к произносимым словам того человека, который их слышит ... Когда слушателю с самого начала ясно, что слова, произносимые кем-то, не имеют коммуникативной цели, они являются для него лишь смысловыми единицами, а не знаниями».

А как можно отнестись к словам «У кассы»? Когда люди общаются у кассы (на вокзале, в кино), могут возникнуть **разные** ситуации, ибо ситуация возникает лишь тогда, когда есть отношения между общающимися людьми, и зависит прежде всего от них (во всяком случае, непосредственно), а не от того места, где она происходит. Это обусловлено тем, что ситуация отражена в сознании говорящих (Т. Е. Сахарова). В самом деле, когда человек говорит, он, конечно, относит свои слова к предметам реальной действительности, но опирается в момент говорения чаще всего не на них, а на умственные образы. Это значит, что имеет место внутренняя наглядность (И. А. Зимняя). Тем, что речевая ситуация понимается как нечто идеальное (в Марксовом понимании идеального как материального, пересаженного в голову человека), она вовсе не отрывается от реальной действительности. Этим лишь подчеркивается методически важная черта ситуации — отсутствие **непосредственной** привязанности речевых единиц к наличным в данный момент обстоятельствам. С этой точки зрения, конечно, неправомерны ситуации типа «У кассы», «На вокзале» и т. п.

Каким образом ситуация «оказывается» отраженной в сознании?

Дело в том, что ситуация не локальный отрезок действительности, а, так сказать, «отрезок» деятельности.

Ситуация (и речевая в том числе) есть частный случай **деятельности**, ее клеточка, форма, в которой осуществляется взаимодействие общающихся. Поэтому ситуации присущи основные черты деятельности — содержательность, эвристичность, иерархичность, определенная структура.

Важно также отметить, что взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи (Я. А. Пономарев). С методической точки зрения это весьма существенно, поскольку заставляет организовывать ситуации как деятельность, состоящую из решения задач общения.

Таким образом, предпосылкой определения ситуации является положение марксистской философии о взаимодействии субъекта с реальной действительностью. «Взаимодействие,— писал Ф. Эн-

гельс,— вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю<sup>1</sup>.

Что же выступает в роли такого взаимодействия в ситуации общения? Что является ядром отраженной в сознании ситуации? Думается, что им являются взаимоотношения общающихся.

Если один человек **возмущается** чьим-то поступком, а другой его оправдывает или согласен с этим, то «возмущение ↔ оправдание» или «возмущение ↔ согласие» и есть ситуация. Конечно же, это лишь ее основа, на которую насливается многое, в том числе и внешние обстоятельства. Но только наличие этой основы создаст истинную ситуацию, способную служить стимулом и основой обучения говорению.

Ситуация динамична, т. е. изменяется постоянно, вместе с речевыми действиями, в зависимости от них. Каждая реплика меняет, продвигает ситуацию.

Строго говоря, ситуация в какой-то степени, конечно, статична: она есть как бы остановленные на миг взаимоотношения, зафиксированное мгновение речемыслительного процесса. Но это — исходная ситуация или любая из последующих, а вся речевая деятельность, таким образом, представляет собой как бы бесконечную цепь ситуаций.

Следует, наконец, отметить, что ситуация не просто **совокупность** обстоятельств, событий, даже взаимоотношений, как это существует из других определений, а **система**. Как таковая, она обладает определенной структурой, выявление которой чрезвычайно важно методически.

На основании изложенного можно дать следующее определение понятия «ситуация»: **ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность.**

Выше ситуации были определены как системы взаимоотношений общающихся. Но этого недостаточно, ибо для практических целей, для создания ситуаций необходимо знать, каковы эти взаимоотношения.

Анализ взаимоотношений показывает, что они могут «задаваться» четырьмя ведущими факторами: социальным статусом человека, его ролью как субъекта общения, выполняемой деятельностью и нравственными критериями. В связи с этим можно в рабочем порядке назвать виды взаимоотношений следующим образом: (1) статусные, (2) ролевые, (3) деятельностные и (4) нравственные. Рассмотрим их вкратце<sup>2</sup>.

(1) Во взаимоотношениях, складывающихся на основе социального статуса субъектов общения, проявляются социальные

<sup>1</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— Т. 20.— С. 546.

<sup>2</sup> Типы взаимоотношений и ситуаций разработаны совместно с А. М. Стояновским.

качества личности в соответствии с социальной структурой общества. Реализуя эти взаимоотношения, субъекты выступают как представители класса (рабочий, колхозник), социальных слоев (представитель интеллигенции), профессиональных групп (инженер, продавец, шофер), этнических общностей (представитель нации, народности), политических и общественных организаций (пионер, член ВЛКСМ, член профсоюза, член общества «Знание»), возрастных групп (школьник, студент, пенсионер, ветеран), территориальных общностей (земляк, соотечественник, сосед) и т. д.

При создании ситуаций речевого общения социальный статус и определяемые им взаимоотношения могут стать доминантными в зависимости от характера общения субъектов как представителей социальных общностей и стоящих перед ними задач. Такими ситуациями могут быть: обсуждение прав и обязанностей граждан разных стран, телемосты между представителями молодежи разных стран, встречи с земляками, разговоры специалистов, беседы в клубе интернациональной дружбы, разговоры о традициях, обычаях, быте страны изучаемого языка и т. д.

На основании сказанного мы выделяем первый тип ситуаций — ситуации социально-статусных взаимоотношений.

(2) В регламентированном общении наряду со статусными возможно выделение другого типа взаимоотношений — ролевых. Сюда можно отнести взаимоотношения, возникающие при исполнении а) внутригрупповых ролей: лидер — ведомый, старожил — новичок и т. д.; б) ролей, складывающихся в процессе формального и неформального общения: организатор, бригадир, шеф, передовик, мастер, эрудит, критик, генератор идей, заводила, высокочка, фантазер и т. д. (возможны любые их сочетания). В неформальном общении роли соотносятся со значимыми ценностями группы, членами которой являются учащиеся, и носят интимный, личностный характер. При обсуждении своих знакомых, одноклассников в зависимости от сложившейся системы взаимоотношений сверстники наделяют друг друга самыми разнообразными, подчас неподходящими, категорическими характеристиками, в которых проявляется одна или несколько наиболее выразительных черт или качеств личности: «фанат», «меломан», «брейкер», «вещист», «модник», «нигилист» и т. д. Хотя эти определения в основном негативны (так как даются чаще другим, чем себе), они в какой-то мере отражают внутригрупповую неформальную структуру взаимоотношений, метко отмечают личностные свойства. Проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения поможет увидеть реальные взаимоотношения подростков, их интересы, увлечения, и через них повлиять на учащихся, их мотивационную сферу.

Ролевые взаимоотношения носят в основном стереотипный, формализованный характер. Роль является функциональной ст-

роной статуса, который детерминируется правами и обязанностями, ситуативной позицией субъекта в определенной системе взаимоотношений. Каждой роли соответствует набор определенных экспекций со стороны других людей, которые, по существу, определяют взаимоотношения согласно занимаемому статусу и исполняемой роли. Наличие указанных взаимоотношений позволяет выделить второй тип ситуаций — ситуации ролевых взаимоотношений.

Заметим, что статусные и ролевые взаимоотношения могут проявляться в деятельности и нравственных взаимоотношениях. В последних они принимают личностный характер, исполняемые в них роли отражают ведущие психологические и моральные качества личности: «юморист», «зазнайка», «пессимист», «смельчак», «трус», «плакса», «тихоня», «непоседа», «себялюб», «грубяин», «жадина», «скептик», «справедливый», «придира», «скромник» и т. д.

(3) Памятая о том, что общение обслуживает деятельность человека в целом, нельзя не заметить и взаимоотношений, которые складываются в самой деятельности, в процессе интеракции собеседников, в процессе осуществления каких-либо форм совместной деятельности. Назовем этот тип — взаимоотношения совместной деятельности (деятельностные).

В учебной и внеучебной деятельности учащиеся вступают в различные взаимоотношения этого типа. Они принимают непосредственное участие в осуществлении таких форм деятельности, как: учебно-познавательная (знания в кружках; объединения по интересам; проведение викторин, олимпиад, заседаний клуба эрудитов; поисковая работа для школьных музеев и т. д.), общественно-политическая (выполнение общественных поручений; проведение политинформаций, митингов солидарности, диспутов; выпуск радиогазет и т. д.), трудовая (субботники, шефство, трудовой семестр, работа на базовом предприятии и т. д.), спортивная (соревнования, турпоходы, экскурсии и т. д.), бытовая (коллекционирование, проведение праздников, организация досуга, помощь по дому, визит к врачу, посещение почты и т. д.).

Отношения субъектов, органически вплетенные в какую-либо деятельность, могут иметь характер зависимости, координации, субординации, взаимопомощи, взаимостимулирования, поддержки, обмена опытом, солидарности, кооперации, доверия, требовательности, сотрудничества, сопротивления, создания помех, открытого противодействия, игнорирования и т. д., они могут протекать в форме товарищеского соревнования, здорового соперничества, но могут и обостряться до враждебной конкуренции и конфронтации.

Данные взаимоотношения лежат в основе третьего типа — ситуаций отношений совместной деятельности (деятельностных взаимоотношений). Важно заметить, что общение и деятельность глубоко взаимосвязаны. Говоря об их генетической взаимообусловленности, А. Н. Леонтьев отмечал, что при развитии речи

слово усваивается не в результате «задалбливания»: «это рюмка», «это вилка», а в результате одевания, кормления и т. п., когда слово это эмоционально значимо.

Отсюда следует вывод, значение которого для обучения иностранному языку трудно переоценить: при обучении общению необходимо «подключить» все возможные виды деятельности и развивать речь в связи с ними. Ведь общение по своей сути призвано «обслуживать» все другие виды деятельности (А. Н. Леонтьев). Пока, к сожалению, в процессе обучения имеет место лишь учебная деятельность, обучение общению как бы повисает в воздухе, оторвано от своей основы. Между тем для обучения можно избрать какую-либо форму совместной деятельности, которая значима для учащихся и хорошо известна им, в осуществлении которой у них есть индивидуальный и совместный опыт. Методика такого обучения еще ждет своего исследователя.

(4) Нельзя, наконец, забывать и о том, что в общении участвуют не абстрактные субъекты, исполняющие какие-то роли и осуществляющие совместную деятельность, а живые люди, личности, со всеми присущими им свойствами. Поэтому их общение является (независимо от их воли) формой обнаружения и способом реализации нравственных отношений. Они имеют интегративный характер, пронизывают все сферы жизнедеятельности людей, являются неотъемлемым атрибутом любой разновидности человеческих взаимоотношений, имеют ключевое значение для создания ситуаций, так как постоянно «просвечиваются» в повседневной жизни, в поступках людей. Эти отношения обладают наибольшей «ситуатностью».

Нравственные проблемы постоянно воссоздаются в жизнедеятельности людей. Разрешив их, можно актуализировать потребность в общении через создание ситуаций нравственных взаимоотношений. Это и есть четвертый тип ситуаций.

Все взаимоотношения людей представляют собой интегративное единство, все их типы воздействуют, взаимопроникают. В зависимости от доминантности какого-либо типа взаимоотношений, ситуацию речевого общения можно рассматривать, скажем, как ситуацию отношений совместной деятельности, но это одновременно означает, что в деятельностные взаимоотношения имплицитно входят, являются их сторонами и другие взаимоотношения. Таким образом, любой тип взаимоотношений эквипотенциален, имеет синтетический характер, при доминировании одного типа взаимоотношений реализуются в той или иной мере и другие типы взаимоотношений.

Но рассмотрение ситуации как динамической системы взаимоотношений — это всего лишь один из аспектов ее анализа — гносеологический, когда ситуация представляется как понятие. Не менее важным является ее рассмотрение в функциональном аспекте — как формы организации процесса обучения. Ведь в процессе обучения ситуация как система взаимоотношений сама не

возникает, не воссоздается<sup>1</sup>, а является результатом целого комплекса объективных и субъективных факторов, которые можно обозначить понятием «ситуативная позиция».

Ситуативная позиция представляет собой интеграцию объективных и субъективных компонентов общения, выступающих в качестве конситуативных факторов порождения и актуализации взаимоотношений субъектов общения. Таким образом, наряду с знанием уже выделенных взаимоотношений, выступающих в качестве атрибутивного признака ситуации, необходимо четкое знание структуры ситуативных позиций, которые питают взаимоотношения общающихся. К числу компонентов ситуативной позиции, которые выделяются как элементы реального процесса общения, относятся: 1) вид деятельности; 2) область деятельности; 3) форма деятельности; 4) предмет обсуждения; 5) нравственные отношения; 6) социальный статус субъекта общения (СО); 7) речевой статус; 8) событие; 9) место; 10) время; 11) наличие третьих лиц; 12) объекты-знаки; 13) внешние данные СО (пол, возраст, внешний вид); 14) мировоззрение СО; 15) моральные качества СО; 16) волевые качества СО; 17) интересы СО; 18) чувства СО; 19) интеракционная роль СО; 20) межличностная роль СО; 21) пресуппозиция СО: а) когнитивная (знания о партнере, предмете, форме деятельности и т. д.), б) операционная (непосредственный и опосредованный опыт деятельности), в) функциональная (состояние); 22) коммуникативная задача.

Взаимоотношения, складывающиеся в процессе общения, как бы «отягощены» ситуативной позицией. С одной стороны, эти взаимоотношения связывают ситуативные позиции субъектов в целостный ситуативный «узел», в котором они перекрещиваются. С другой, через направленную организацию наборов компонентов ситуативных позиций, изменение их удельного веса, взаимосвязей возможно создавать ситуации с требуемыми параметрами.

В свое время А. А. Леонтьев выдвинул плодотворную идею о том, что, изменяя те или иные факторы ситуации, можно управлять высказываниями учащихся и направлять их. Эта идея может быть реализована при условии четкого представления об инструментарии управления, включающем в себя, во-первых, компонентный состав, т. е. те самые факторы, которые можно вводить, изменять, комбинировать в разные сочетания, во-вторых, организацию обучения.

Объективные и субъективные факторы ситуативной позиции неразрывно связаны с субъектами общения; это их объединяет и взаимообуславливает: «Условия, при которых происходит общение индивидов... представляют собой условия, относящиеся к их

<sup>1</sup> Такие случаи имеют место, но они недостаточны, не смогут обеспечить планомерность и системность процесса обучения.

индивидуальности, и не являются чем-то внешним для них...» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 3.— С. 72).

В учебном процессе представляется возможным предвидеть варианты развития взаимоотношений партнеров через создание и организацию определенных комплексов ситуативных позиций, в результате реализации эвристического потенциала которых будет функционировать управляемая «цепная реакция» взаимодействий субъектов общения.

С помощью определенных компонентов ситуативной позиции, лежащих в основе соответствующих видов взаимоотношений, можно составить прогностические карты ситуативных позиций, которые будут служить для создания ситуаций определенного типа в учебном процессе.

В зависимости от вида ситуации будет изменяться набор компонентов, их доминантность в ситуативной позиции. Установление взаимосвязей компонентов ситуативных позиций с определенными типами ситуаций, достаточно четкой соотнесенности между ними дает реальную возможность через создание определенных комплексов «провоцировать» возникновение предсказуемых взаимоотношений субъектов общения, строить процесс обучения как процесс реального общения.

Из вышеизложенного можно заключить, что ситуация как система взаимоотношений не рождается произвольно. Учащимся можно задать определенные ситуативные позиции, сама же ситуация возникнет и будет функционировать на их основе, а это, при управляемом обучении, позволяет заранее планировать (программировать) необходимые ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ситуация — это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся.

**2. Ситуация как основа отбора и организации речевого материала.** Мысль о зависимости речевого материала от ситуации высказывали многие авторы. Так, В. А. Артемов писал: «Все языковые особенности речи в конечном счете обусловлены ситуацией».

Поэтому представляется методологически неверным считать тему некоей «точкой отсчета» и дробить ее на ситуации. В теме можно обнаружить подтемы, разделы, подразделы,— что угодно, но не ситуации, ибо это вообще понятия разноплановые, хотя и тесно связанные.

Тема есть, так сказать, содержательный компонент ситуации, ситуация «питается» темой, но не одной, а несколькими: комбинации зависят от смысловых отношений. Таким образом, ситуация межтемна. В этом плане предпочтительнее говорить не о тематичности ситуаций, а об их **содержательности**.

Предметы обсуждения связаны обычно определенными отношениями. Они (предметы) существуют вне нас, независимо от нас. Но в какой-то момент они «подключаются» к деятельности человека: совершается определенное событие (человек его наблюдает или узнает о нем), которое вносит рассогласование в систему взаимоотношений между человеком и средой (другим человеком). Появляется **проблема** (нарушается «норма»).

Ситуация как проблема вызывает речевой поступок, выражающийся в **отношении** человека к рассогласованию системы, т. е. к проблеме, и в желании снова привести рассогласованные отношения в «норму», изменить их. Отношение человека к проблеме есть **его речевая функция**. Именно это отношение является в ситуации организующим началом. Поэтому резонно задуматься над тем, что и в организации материала оно должно играть ту же роль.

Таким образом, главное различие между ситуацией и темой состоит не в объеме охвата деятельности («ситуация — часть темы», или наоборот). Ситуация есть то, что породило проблему для меня именно в **данный момент** (слова «в данный момент» не следует понимать как «сиюминутно»: проблема может возникнуть вчера, а реагировать мы будем завтра). Тема же — это как бы потенциальный запас социального опыта, пока не включенного в контекст личной деятельности, т. е. то, что существует в реальности и в сознании, но в **данный момент** меня не касается, не соприкасается с какой-то проблемой.

Анализируя процесс общения далее, мы обнаружим в нем и другой по характеру «вид социальной связи», который в социологии называют социальным контактом, т. е. «определенную систему, в которую входят по меньшей мере два лица, какая-нибудь ценность, которая становится основой контакта, какие-то взаимодействия, касающиеся этой ценности» (Я. Щепаньский). Примером может служить, скажем, покупка газеты в киоске, заказ обеда в ресторане и т. п.

Оппозиционность понятий «ситуация» и «социальный контакт» вполне очевидна.

### Ситуация

1. Содержанием ситуации является некая проблема, конфликт, нарушающие систему взаимоотношений.

2. Речевая ситуация всегда выражается в **речевых поступках**.

3. Ситуации не локальны. Одна и та же ситуация может возникнуть в разных экстра-

### Социальный контакт (СК)

1. Содержанием СК является некая ценность как основа взаимного контакта.

2. Социальный контакт может осуществляться и без речевых действий: достаточно подать три копейки и вы получите в киоске газету.

3. Социальный контакт, как правило, совершается в определенных экстралингвистиче-

лингвистических условиях. Скажем, **похвалить** человека за что-то можно и в школе, и дома, и в кино, и на почте.

4. Ситуации соотносятся с такими темами, которые можно условно назвать динамичными: «Как проводить свое свободное время?», «Общественная работа школьника», «В чем достижения советского киноискусства?» и т. п. В этих темах есть что **обсуждать**. Это темы-проблемы.

Можно сказать, что социальный контакт не есть проблема, это, образно говоря, «норма» общения (ритуализованный диалог — по И. Л. Бим), тогда как ситуация — «нарушение» нормы, которое мы стремимся своим речевым поведением привести в норму.

В этой связи интересно вспомнить о том, что в социальной психологии различают поверхностный и глубинный слой межличностных отношений<sup>1</sup>. По-видимому, можно считать, что социальный контакт есть форма поверхностного, а ситуация — форма глубинного слоя отношений.

Если материал отбирается только по темам и социальным контактам, обучение истинному общению остается в значительной степени в стороне. Достаточно сказать, что социальные контакты как вид социальной связи имеют место главным образом в стране изучаемого языка. Поэтому человек, изучавший язык на их основе, будет, возможно, в состоянии общаться в конкретных бытовых условиях страны изучаемого языка. При общении же с иностранцем в нашей стране эти знания окажутся ему почти ненужными.

При обучении говорению в средней школе социальные контакты вторичны по сравнению с ситуациями. Поэтому должна произойти **переориентация в содержании отбора и организации материала для обучения**.

Необходимо в связи с этим выявить: 1) наиболее частотные ситуации как системы взаимоотношений; 2) наиболее вероятные программы (типы) речевого поведения собеседников в данных ситуациях.

Речевые единицы, используемые в речевых ситуациях, могут быть определены тремя способами: 1) запись речевых поступков в естественных ситуациях; 2) «разыгрывание» речевых ситуаций информантами; 3) ассоциативный эксперимент.

сих условиях, т. е. он локален (заказ обеда — в ресторане; покупка газеты — в киоске и т. п.).

4. Социальный контакт соотносим с темами другого плана, которые можно назвать статичными: «Кино», «Почта», «Столовая» и т. п. Эти темы можно лишь **описывать**.

<sup>1</sup> См.: Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива.— М., 1978.

На основе всех этих списков по критерию частотности, а также по дополнительным критериям определяются единицы, необходимые для отобранных речевых ситуаций. Желательно, чтобы данные трех способов совпадали друг с другом.

Заметим, что частотность как принцип отбора окажется плодотворной только тогда, когда она будет использована для ситуации и речевой функции в ней; только здесь (а не в теме, сфере коммуникации вообще) она приобретает свой истинный методический смысл.

Распределение материала по ситуациям заставит прибегнуть к концентрическому их расположению в процессе всего курса обучения. В каждом последующем концентре сосредоточен речевой материал для расширения и углубления тех ситуаций, которые усвоены на предыдущем концентре. В связи с этим можно говорить о ядерных ситуациях и об определенной глубине обсуждения той или иной ситуации в зависимости от продвижения от концентра к концентру. Разумеется, на каждом последующем концентре не только расширяются и углубляются освоенные ситуации, но и вводятся новые.

У разных ситуаций — разной широты ситуативное поле, или разной величины контекст ситуации. Широта поля (контекста) и, конечно же, цели обучения регламентируют набор материала для каждой ситуации, глубину ее обсуждения. Но дело не только в отборе лексических единиц. Главное — отобрать истинное содержание говорения, которое и определит лексические единицы. А содержанием говорения в широком смысле слова являются проблемы (см. § 4 третьей главы).

С точки зрения организации материала важна классификация ситуаций. Укажем на два основных вида ситуаций, важных с этой точки зрения.

В одном случае реплика обучаемого обусловлена определенным контекстом, ситуативным полем первой реплики, и задачей говорящего (задачей, которая перед ним поставлена в установке или вытекает из нее). Например, установка: «Предложи свою услугу».

- Давно хочу сходить в кино. — Я очень хотел прочесть
- Пошли. Я могу взять билеты. «Расколотое небо».
- Увы. Нет времени. — Могу достать вам эту книгу.
- Спасибо, достаньте.

Ситуации, в которых реплика обучающегося обусловлена, назовем обусловленными ситуациями. Методический смысл этих ситуаций (в целях отбора и организации материала) заключается в том, что соответственно различным установкам может быть отобран и организован речевой материал, обеспечивающий выполнение речевых функций, т. е. адекватное речевое поведение в соответствующих, предусмотренных заранее (обусловленных) ситуациях.

В другом случае говорящий не связан жесткой программой деятельности. Его речевые действия более или менее свободны и направляются **общей** задачей в данной ситуации, задачей, которая в полном объеме невыполнима **одним** речевым действием, **одной** репликой. Иными словами, каждое его речевое действие не обусловлено. Ситуации, направленные на порождение не микроДиалога или микромонолога, а более расширенного высказывания, назовем **необусловленными**. Примером их продукта может служить любой диалог, содержащий свыше четырех реплик.

**3. Ситуация как способ презентации материала.** Под презентацией мы понимаем показ функционирования в говорении какого-то речевого образца, в процессе чего происходит первое знакомство учащихся с новым материалом. Очень важно, чтобы это знакомство произошло именно в ситуативных условиях.

Когда мы приступаем к изучению, скажем, будущего времени и начинаем с того, что это такая-то форма, которая так-то образуется, и приводим примеры, демонстрирующие эту форму, то мы вольно или невольно выводим на передний план **структурную**, формальную сторону грамматического явления. Между тем для общения она вторична. Первична же — функциональная сторона, а она может быть представлена только в действии, т. е. в ситуации. Это тем более касается грамматических моделей со сложной ситуативной обусловленностью (Passiv — в немецком, Gerund — в английском языке и т. п.) или с ситуативной обусловленностью иной, нежели в родном языке (например, Present, Perfekt). В случае **ситуативной** презентации учащийся сразу видит как бы образ результата, осознает, что главное — именно **использование** речевого образца.

Но дело не только в этом. В. А. Сухомлинский в одной из своих работ описал случай, когда учительница дала ученикам задание «придумать предложения с глаголами». И вот ученики придумали такие предложения: «Трактор пашет поле», «Кролик ест сено» и т. п. «В предложениях, которые «придумали» ученики, — пишет В. А. Сухомлинский, — слышалось такое равнодушие, такая мертвая скука, что подумалось: разве это живая речь? Разве это собственная мысль школьников?.. Если бы по ошибке ребенок сказал: ученик плывет, а пароход идет, колхозник ест, а кролик едет, — никто бы и не заметил ...»<sup>1</sup>.

На уроках иностранного языка нередко тоже бывает так, когда произносятся подобные предложения, правильно сконструированные, но совершенно неситуативные. Между тем говорению нельзя научить вне ситуативности. Речевые единицы, произнесенные или воспринятые вне ситуации, не остаются в памяти, ибо не являются значимыми для человека. Если же они даже и запечатлеваются, то проку от них мало, поскольку, будучи маркированными

<sup>1</sup> Сухомлинский В. А. Интерес к учению — важный стимул учебной деятельности учащихся // Советская педагогика.— 1952.— № 4.

(отмеченными) ситуацией, они лишаются способности к переносу: ученик знает, а использовать не может.

Маркированность ситуацией, речевой задачей (ассоциативная связь с ней) жизненно важна для лексических единиц, так как именно за счет ситуативных ассоциаций слово «обрастает» смысловыми связями (эти связи позволяют потом осуществлять его мгновенный вызов), и для грамматической модели, вызов которой зависит также от речевой задачи в конкретной ситуации. Что касается произносительных навыков, то с ситуацией связано только интонирование, а не произнесение отдельных звуков. Если теперь вспомнить, какое значение психологи придают именно первой встрече с каким-то явлением, когда создается фундамент запечатления, станет ясной исключительная важность ситуативной презентации материала.

**4. Ситуация как условие формирования навыков.** Описывая качества навыка, мы отмечали, что гибкость не придается навыку, после того как он сформирован, она развивается в процессе его формирования, благодаря специальным условиям. Самым важным из этих условий является ситуативность. Напомним, что существеннейшей чертой коммуникативного метода, принципиально отличающей его от других, является как раз то, что ситуативность признается необходимой не только для развития умения (в этом случае едины, пожалуй, все), но и для формирования навыков.

Речевая деятельность, как уже отмечалось, основана на переносе навыков, ибо бесконечно вариативные условия общения (его эвристичность) ставят перед говорящим всякий раз новые задачи. Справиться с этими задачами можно только в том случае, если речевые навыки как основа умения потенциально способны к переносу и, следовательно, речевое умение достаточно динамично.

Условием формирования ситуативной гибкости речевого навыка являются обусловленные речевые ситуации. Они создают все предпосылки, для того чтобы какая-то речевая единица, речевой образец использовались в специальных, пригодных для автоматизации условиях (регулярность употребления, образцовость), не лишаясь при этом ситуативности (как это обычно свойственно тренировочным упражнениям). Такое усвоение имеет место в условно-речевых упражнениях (см. § 2 четвертой главы).

**5. Ситуация как условие развития умения.** Очевидно, что потребность, скажем, убедить кого-то в чем-то может **естественно** возникнуть только тогда, когда ситуация не задана со стороны, а является **следствием** каких-то прежних событий, к которым причастны собеседники, или **предтечей** событий будущих. Чем шире и глубже связи данной ситуации со всей деятельностью, тем легче возникает мотив: субстанцию сознания составляет деятельность человека (А. Н. Леонтьев).

Возникает вопрос: не следует ли в обучении иноязычной речи создавать контексты деятельности? При наличии широкого контекста есть основания для мотивации высказываний, удобно

создавать отдельные речевые ситуации, легче управлять речевой деятельностью обучаемых.

Нам кажется, что контекст деятельности может быть задан специальными фильмами. Этот вопрос требует исследований, и теоретических, и экспериментальных. Пока следует лишь сказать, что это должны быть событийные фильмы, интересные по содержанию (проблеме), коммуникативные по направленности (учет сферы коммуникации), методические по характеру, участниками (героями) которых являются сверстники учащихся (при участии учителя или без него). Такой фильм, продолжительностью до пяти минут, показывается перед каждым циклом уроков и вводит учащихся в атмосферу очередных событий, опираясь на которые учитель создает ситуации в классе. Весь материал для чтения в качестве не цели, а средства обучения говорению (тексты, используемые для развития говорения, микротексты для усвоения слов и речевых образцов) также опирается на события фильма, но расширяет их, углубляет и развивает. Даже содержание многих тренировочных упражнений могло бы стать ситуативно обусловленным, не говоря уже об упражнениях на этапе развития речевого умения. Введение контекста деятельности — основная предпосылка и для индивидуализации ситуаций.

В чем же значение ситуации как условия развития речевого умения? В этом смысле значение ситуации трудно переоценить. Если взять механизмы речевого высказывания, то ситуация способствует развитию любого из них: механизма дискурсивности (только при учете взаимоотношений общающихся развиваются стратегия и тактика говорящего), механизма упреждения (учет реакций собеседника развивает чувство упреждения), механизма выбора (обилие речевых задач и соотнесенность с ними лексических единиц совершенствует их автоматический ситуативный вызов).

Только в ситуациях как системах взаимоотношений возможно эффективное развитие многих важнейших качеств умения. Целенаправленность, например, развивается за счет наличия рече-мыслительной задачи; продуктивность — за счет необходимости каждый раз создавать новый продукт.

Велика роль ситуации и в развитии качества самостоятельности. Оно развивается именно потому, что ситуация — явление идеальное, субъективное, «внутреннее», а не внешнее, что приучает человека опираться на внутреннюю наглядность, на память, на мышление, а не на всяческие опоры. Это вовсе не означает, что при развитии речевого умения следует совершенно исключить и вербальные, и иллюстративные опоры. Речь идет о том, что на путях развития умения самостоятельность учащегося должна неуклонно возрастать. Чем скорее он избавиться от опор, тем быстрее начнет формироваться собственно умение.

Материал данного параграфа позволяет сформулировать следующие правила обучения.

1) Для обучения говорению как средству общения необходимо организовать речевой материал вокруг ситуаций как систем взаимоотношений собеседников; содержательной стороной ситуаций следует считать проблемы, соответствующие интересам данной категории учащихся.

2) Поскольку ситуативность есть неотъемлемое качество говорения, любой речевой материал необходимо с самого начала его усвоения связывать с ситуацией; для этих целей служит ситуативная презентация материала.

3) Для создания навыка, способного к переносу, необходимо его формирование в условиях речевых ситуаций.

4) Самым действенным средством развития механизмов и качеств речевого умения являются необусловленные речевые ситуации.

## § 6. ПРИНЦИП НОВИЗНЫ

Этот принцип стал упоминаться сравнительно недавно и сразу завоевал признание. Однако, насколько нам известно, в применении к обучению говорению он не получил еще достаточного обоснования.

Новизна как явление может касаться: 1) формы речевого высказывания, 2) содержания высказывания, 3) приемов обучения (сюда же входят речевые задачи), 4) условий обучения (вплоть до форм организации уроков), 5) содержания обучения (материала).

Как видно, с одной стороны, новизна касается и деятельности ученика (1, 2, 3) и деятельности учителя (3, а также 1, 2), с другой стороны, всех трех компонентов обучения: содержания, приемов и организации. Это дает принципу новизны право на его признание.

**1. Новизна как основа гибкости навыков.** Говоря о гибкости навыка, мы отмечали ее зависимость от ситуативности, точнее, от разнообразия ситуаций. Есть, однако, и другая сторона вопроса — зависимость переноса навыков от варьирования содержания высказывания, что основано на обобщенности как абстрагированности от конкретного **материала**. Существует целая концепция «переноса как обобщения», которую развивали С. Л. Рубинштейн и его школа, а также ряд зарубежных психологов.

Необходимость варьирования материала для образования обобщенности подтверждается и с точки зрения становления речи. Динамический стереотип, который лежит в основе навыка, явление, как известно, парадоксальное. Он блестящий пример диалектического единства противоположностей: стереотип означает «штамп», «шаблон»; динамический — «подвижный», «изменчивый». В речевом навыке, следовательно, есть нечто инвариантное и нечто вариативное.

Вариативен динамический стереотип, потому что в его основе

лежит не одна строго фиксированная временная связь, а их многообразие. Схематически это можно изобразить:

не  ,

а  .

Обобщенность как инвариант в любом случае есть результат операций со многими постоянно новыми вариантами явления. Это доказано в работах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др.

Было замечено, что группа, тренировавшаяся на варьируемом материале, продвигалась медленнее, но зато лучше справилась с новой задачей, что вариативность материала обеспечивает наилучшие результаты только в соединении с «интеллектуализацией тренировки» (содержательный материал, наличие обобщений и т. п.).

Если все это перенести на **речевые** навыки, то можно сказать, что они должны обособиться от конкретных высказываний, на основе которых они формируются, вернее, на основе многих высказываний должна появиться одна обобщенная схема, служащая основой для порождения любых высказываний данного типа. В этом в сущности и состоит назначение речевых образцов, применение которых приводит к созданию их обобщенных моделей в сознании учащихся.

Важно помнить, что речевые образцы должны использоваться не только на уровне фразы, как это имеет место сейчас, но и на уровне словосочетаний и сверхфразовых единств. Обобщение может быть либо результатом мыслительной деятельности учащегося, либо получено от учителя. Наиболее благотворно оказывается на переносе навыков самостоятельность обобщений.

Подведение нового, незнакомого ранее языкового материала под известное происходит затем в процессе говорения непроизвольно, неосознанно, на основе механизма аналогии. Необходимо только, чтобы учащиеся прослеживали зависимость между варьируемыми условиями и результатами решений.

В связи с этим уместно напомнить о так называемой ложной автоматизации, в результате которой создается навык без способности к переносу, что зависит от количества использованного материала. К сожалению, точное количество языкового материала, достаточного для формирования навыка, способного к переносу, экспериментально еще не установлено. Остается открытый вопрос, сколько, скажем, требуется усвоить глаголов в Perfekt, чтобы развить способность использовать в этой форме любые другие глаголы, с которыми учащийся знакомится уже после овладения формой Perfekt.

Сказанное позволяет сформулировать следующее правило обу-

чения: для создания речевого навыка, способного к переносу, необходимо в процессе его автоматизации использовать количество вариативного речевого материала, достаточное для создания инвариантной обобщенной модели действия.

**2. Новизна как основа динамичности умения.** Исследуя оптимальные условия развития умения аудировать, В. Ф. Сатинова пришла к выводу, что необходимо предъявлять учащимся ряд трансформированных вариантов одного текста, а не давать им многократно прослушивать один и тот же текст. Хотя эксперименты В. Ф. Сатиновой проводились в плане обучения аудированию, мы упомянули о них, потому что они выявили (в качестве побочного продукта) один важный для нас факт — «стремление испытуемых к воспроизведению принятой информации преимущественно *своими словами*, без привязывания к лингвистическому контексту аудируемой речи». Это дает основания думать, что и при развитии умения говорить следует исходить из такой организации работы, которая предполагает трансформированность, вариативность многих факторов обучения.

Что следует понимать под вариативностью? В речевой ситуации можно варьировать: а) речевую задачу; б) событие, меняющее взаимоотношения собеседников; в) число собеседников; г) состав собеседников; д) любое привходящее обстоятельство; е) характеристику любого участника ситуации общения; ж) постановку проблемы как содержательного компонента ситуации.

Ни одна речевая ситуация при развитии умения не должна повторяться в том же виде дважды. Только в этом случае умение будет действительно динамичным, а речевое поведение говорящего — адекватно **любой новой** ситуации.

Самым, пожалуй, важным достоинством вариативности как условия является то, что она развивает **динамичность** речевого умения, способствует экстренному замыканию временных связей, так как всякий раз предъявляются новые задачи, где нужно учитывать новую систему взаимоотношений, которая по своей природе эвристична.

Интересно отметить еще одну сторону дела. Вариативность как условие способствует уничтожению противоречия между автоматизмом и сознанием. Нами замечено любопытное явление: у обучающегося буквально «выскакивает» какая-то заавтоматизированная вербальная цепочка, в то время как она вовсе не отражает или неполностью отражает его замысел. Предельная вариативность ситуаций снимает указанное противоречие, так как совершенствуется взаимодействие навыков в умении (их синтез), развивается до необходимого уровня механизм дискурсивности и качество динамичности. Гипотетически можно предположить, что собственно умение следует считать минимально сформированным, если указанное противоречие исчезает полностью.

Из сказанного вытекает следующее правило обучения: **при развитии речевого умения необходимо постоянное варьирование**

**речевых ситуаций** в целях создания качества динаминости у речевого умения.

**3. Новизна, память и мышление.** В обучении говорению, к сожалению, еще используется много упражнений, нацеленных на произвольное запоминание материала вне речевой деятельности и последующее его воспроизведение: «Выучите эти образцы», «Прочтите и перескажите» и т. п. В этом случае репродуктивные процессы (память) преобладают над процессами продуктивными (мышление).

Проблема взаимоотношения памяти и мышления возникает, потому что «всякое разумное поведение, предполагающее решение проблемной ситуации, опирается на прошлый опыт» (В. П. Зинченко). Психологи считают: «Только сочетание направленности на запоминание и **высоких форм интеллектуальной активности** действительно создает прочную основу максимально успешного заучивания» (А. А. Смирнов). «Память — это особый параметр деятельности, условие и форма ее существования. Вне деятельности память не имеет «собственной» сферы своего функционирования, равно как вне процессов памяти немыслима никакая деятельность» (Г. К. Середа).

В памяти, как известно, различают несколько процессов: запоминание, сохранение, воспроизведение. Каждый из этих процессов осуществляется успешнее, будучи включенным в деятельность. Прочность, подвижность, оперативность памяти определяются тем, «какова степень участия соответствующего материала в дальнейшей деятельности субъекта, какова их значимость для достижения предстоящих целей»<sup>1</sup>. Поэтому запоминание трактуется «не как однообразное многократное запечатление того, что надо запомнить, а как разнообразно протекающая деятельность» (А. А. Смирнов).

Из сказанного следует очень важный для обучения вывод, который заключается в том, что в единствах «мышление-память», «деятельность-память» ведущими являются первые компоненты. Причем ведущими не в том смысле, что должна соблюдаться некая пропорция между работой памяти и работой мышления, а в том, что работы памяти в изолированном, обособленном от деятельности виде быть вообще не должно.

В обучении предпочтительнее опираться на механизм **непроизвольного запоминания**.

Психологи давно отмечали, что непроизвольное запоминание может быть весьма эффективным, что оно не низшая категория памяти, а столь же важное средство фиксации опыта, как и произвольное запоминание. В частности, П. И. Зинченко писал, что необходимым условием продуктивного непроизвольного запоминания является взаимодействие субъекта с объектом (ученика с материалом). Причем лучше всего непроизвольно запо-

<sup>1</sup> Общая психология / Под ред. Петровского А. В.— М., 1977.— С. 297—309.

минается то, что как-то мешает или содействует выполнению задачи, т. е. имеет значение для достижения результата. Думается, что есть все возможности именно такой организации обучения говорению. Поскольку постановка учебных задач осуществляется учителем, то существует и возможность управлять процессами памяти.

Если бы всевозможные упражнения выполнялись так, что учащийся не получал бы прямых указаний на запоминание (слов, образцов, текстов, диалогов и т. п.), но запоминание явилось бы побочным продуктом речевой деятельности, то это постоянно оживляло бы прошлый речевой опыт и, следовательно, обогащало опыт теперешний, иными словами, соотношение (в смысле взаимообусловленности) старого и нового в говорении приобрело бы необходимый вид: постоянная новизна, требующая речемышления, стимулировала бы как запоминание и сохранение, так и воспроизведение материала.

Примером может служить следующее упражнение. Дано небольшое высказывание, где говорится о том, как школьники помогают колхозникам. В тексте есть несколько новых, подлежащих усвоению слов, обозначающих виды работ в колхозе (кошить, полоть и т. п.).

Задания к высказыванию (по тексту):

- Какие виды работ ребята выполняли в колхозе?
- А что им особенно нравилось делать?
- Какие виды работ, по-твоему, наиболее трудные?
- Как ты думаешь, что из этого ребята умели делать раньше? И т. п.

Очевидно, что ученики будут вынуждены в своих ответах оперировать новыми словами.

После этого следует вторая серия вопросов, при ответе на которые ученики должны будут использовать те же слова, но без опоры на текст, применительно к себе, а также другие слова, необходимые для беседы о работе на селе.

- Скажите, что делали вы в колхозе в этом году?
- А что вы делали в прошлом году?
- А где работали колхозники?
- Скажите, кто из вас как работал?

Разумеется, заданиями, способствующими направленному усвоению, могут быть не только вопросы.

Отсюда следует правило обучения: **речевой материал в любом его виде должен запоминаться и воспроизводиться на уроке только в процессе выполнения речемыслительных заданий, т. е. неизвестно.**

**4. Новизна как основа продуктивности говорения.** Продуктивный характер говорения, важность этого аспекта для обучения заставили методистов в последние годы серьезно задуматься над проблемой развития именно продуктивности говорения. В методической литературе эта проблема выступает под названием

«обучение неподготовленной речи», так как понятие репродуктивности связывается обычно с понятием подготовленности, а понятие продуктивности — с понятием неподготовленности. Уточним понятия «продуктивное говорение» и «репродуктивное говорение».

Репродукция понимается в психологии как «процесс памяти, в результате которого происходит актуализация закрепленного ранее содержания психики»<sup>1</sup>. Причем это содержание может быть воплощено в различную языковую форму: от буквальной передачи словесного оформления до передачи только основного смысла. В связи с этим психологи, кроме продуктивной деятельности, выделяют репродуктивно-мнемическую и репродуктивно-мыслительную (П. Я. Гальперин). Видимо, последняя и дала основание И. В. Рахманову назвать владение речью репродуктивным.

Однако термины «репродукция», «воспроизведение» вольно или невольно связываются в сознании учителя с заучиванием.

Когда же мы говорим «продуктивное говорение», «продуктивное владение», то это прежде всего подчеркивает главный, **ведущий** для говорения аспект — его продуктивность, не исключая в то же время, а, наоборот, предполагая наличие репродуктивных элементов, ибо без них невозможна никакая продукция. Сказанное полностью согласуется с рассмотренным выше тезисом о том, что в единстве «мышление-память» ведущая роль принадлежит мышлению. А всякое мышление, как известно, является продуктивным.

Таким образом, можно сказать, что ориентиром должно служить продуктивное говорение, продуктивное владение. Этот ориентир служит предпосылкой воплощения принципа новизны: с одной стороны, продуктивность речевого продукта проявляется в новизне его формы и содержания, с другой — новизна как принцип обеспечивает развитие у речевого умения качества продуктивности.

За счет чего развивается это качество умения?

Главной предпосылкой является постоянная новизна ситуаций, их вариативность. Вариативность необусловленных речевых ситуаций создает условия для развития многих качеств и механизмов умения. Прежде всего развивается способность перефразировать, без которой говорящий не может быть достаточно адекватен в постоянно меняющихся ситуациях общения. Способность перефразировать входит в качество продуктивности; туда же относится и способность комбинировать. Ю. А. Кудряшов установил, что обучение комбинированию приводит к росту инициативности высказывания, информативности его, к ускорению темпа речи, к более быстрой автоматизации материала и др. Наиболее подходящими условиями развития механизма комбинирования является как раз вариативность ряда предлагаемых ситуаций. В этом плане интересно заметить, что если вводить все новые и новые «обстоятельства» в ситуацию, то можно управлять деятельностью

<sup>1</sup> Общая психология / Под ред. Петровского А. В. — М., 1977.

говорящего. К сожалению, чрезвычайно важная проблема — управление использованием материала, подлежащего усвоению, — пока не решена. А было бы важно знать, как, какими действиями (установками) можно побуждать ученика к выбору тех или иных языковых средств и какое количество ситуаций (их вариантов) необходимо для достижения продуктивного уровня владения определенным материалом.

Сказанное позволяет сформулировать учебное правило, согласно которому **варьирование речевых ситуаций и управление использованием в них речевого материала есть главное средство достижения продуктивного говорения**.

**5. Новизна как основа интереса.** Роль интереса в обучении всегда высоко оценивалась всеми педагогами. «Знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственными положительными отношениями, не становятся активным достоянием человека»<sup>1</sup>.

Важность интереса заключается в том, что он «является» и предпосылкой обучения и его результатом<sup>2</sup>. Интерес, с одной стороны, есть средство и залог эффективности обучения; с другой стороны, эффективное обучение «подстегивает» интерес и он становится устойчивым.

Вопрос об интересе к учению очень многогранен, ведь возникновение интереса зависит от многих факторов. Поэтому здесь мы перечислим лишь те стимулирующие интерес факторы, которые обусловлены принципом новизны.

1) Прежде всего это новизна содержания материала, постоянная смена проблем обсуждения.

2) Новизна формы уроков: использование уроков-дискуссий, уроков-пресс-конференций, уроков-экскурсий и т. п.; избежание стандартов в обычных формах уроков.

3) Новизна видов работ. Здесь два плана: разумная смена уже известных видов работ и внедрение новых.

4) Новизна приемов работы.

5) Новизна речевых партнеров: обмен учащимися из разных классов, смена партнеров внутри класса (перетасовывание пар, образование новых групп).

6) Новизна форм работы: внеклассная, кружковая, факультативная.

7) Новизна технических средств обучения и иллюстративной наглядности.

Этот список, по-видимому, можно продолжить, но и перечисленного достаточно, чтобы внести существенную лепту в поддержание интереса к обучению говорению.

Отсюда следует учебное правило: **для развития интереса к овладению речевым умением необходимо постоянное внедрение новизны во все элементы учебного процесса**.

<sup>1</sup> Бондаренко С. М. Урок — творчество учителя.— М., 1974.— С. 6.

<sup>2</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.— М., 1989 — Т. 2.— С. 116.

## Третья глава

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

### § 1. ЦИКЛ УРОКОВ КАК МЕХАНИЗМ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Среди многих условий, которые необходимы для достижения какой-либо учебной цели, знание **процесса** усвоения является одним из главных. При обучении говорению описание процесса усвоения речевого материала необходимо, потому что дает учителю возможность четко представить себе основные вехи на пути к намеченной цели, принципиальные задачи каждого из отрезков пути, важнейшие средства выполнения этих задач. Иными словами, знание процесса **усвоения** речевого материала обеспечивает грамотную в принципе организацию **обучения**.

Вполне понятно, что речевое умение как способность управлять речевой деятельностью не появляется у человека само собой. Его нужно планомерно и целесообразно развивать, развивать по всем параметрам, присущим умению.

При этом прежде всего нужно вспомнить, что умение основано на навыках — лексических, грамматических, произносительных. Конечно, в процессе говорения все три вида навыков слиты воедино или, говоря иначе, лексическая, грамматическая и произносительная стороны говорения неразрывны. Но такая монолитность возникает не сразу, не сама собой. Чтобы ее добиться, необходимо какую-то из сторон **попеременно** выдвигать на первый план и овладевать ею. Вполне понятно, что нельзя, например, формировать лексические и грамматические навыки одновременно.

Все сказанное убеждает в том, что появление умения при овладении какой-то дозой речевого материала возможно **только после** формирования и накопления навыков. Следовательно, сначала должен идти этап работы, в процессе которого формируются указанные виды навыков, затем — этап, на котором развивается речевое умение. Вспомним схему: навыки — речевое умение.

Опыт работы, однако, убеждает в том, что названных двух этапов недостаточно. Можно обеспечить усвоение лексических единиц и затем овладение необходимыми грамматическими явлениями, но не услышать от учащихся настоящих речевых высказываний, когда они приступят к развитию умения, т. е. на завершающем этапе работы. Это явление, кстати, достаточно распространенное, объясняется тем, что сформированные на первом этапе навыки остаются как бы сами по себе, не синтезируются друг с другом, а также со сформированными ранее. Если же

вспомнить, что умение — это именно синтез навыков, что речевой материал должен свободно комбинироваться в зависимости от речевых нужд, использоваться без опор, в новых ситуациях и т. д., то станет ясно: между этапом, где формируются **отдельные** навыки, и этапом, где навыки уже **синтезированы**, существует определенный разрыв. Поэтому следует ввести промежуточный этап работы над речевым материалом, где бы сформированные навыки целенаправленно совершенствовались, прежде чем они будут включены в подлинное говорение.

Таким образом, целесообразно выделить **три этапа** работы над речевым материалом:

- 1) этап формирования речевых навыков;
- 2) этап совершенствования речевых навыков;
- 3) этап развития собственно умения.

Речевое умение как способность владения **всем** наличным (программным) материалом не может появиться у учащегося вдруг, т. е. где-то в самый последний момент окончания курса обучения. Общее умение говорить складывается **постепенно** из способностей владения **отдельными** дозами речевого материала. Но слово «складывается» не означает, так сказать, количественного характера умения. Когда учащийся доводит до уровня умения владение каждой дозой речевого материала, его общее речевое умение растет не в объеме, а качественно.

Эти рассуждения необходимы, для того чтобы подчеркнуть: намеченные три этапа работы — это не отрезки всего курса обучения, а **периодически** повторяющиеся на протяжении курса этапы, через которые каждый раз проходит определенная доза речевого материала. Процесс обучения (усвоения), таким образом, приобретает **циклический** характер, а трехэтапный цикл становится механизмом учебного процесса. Такая циклическость и обеспечивает количественный прирост, а главное, неуклонное повышение качественного уровня речевого умения.

Охарактеризуем теперь каждый из этапов (см. схему 6, с. 116). Поскольку перед каждым этапом стоит весьма конкретная задача, произвольное использование упражнений невозможно. Поэтому попутно высажем и некоторые практические соображения, касающиеся адекватности упражнений задачам каждого этапа<sup>1</sup>.

### Первый этап

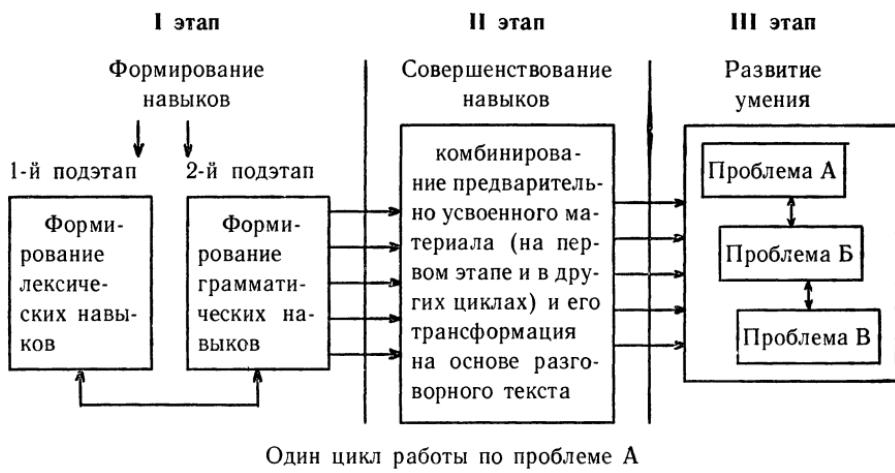
Первый этап, как правило, имеет два подэтапа: формирование лексических навыков и формирование грамматических навыков. Мы написали «как правило», так как на старшей ступени обучения, когда уже освоены все необходимые грамматические явления, грамматического подэтапа может и не быть. Может

<sup>1</sup> Подробнее об упражнениях будет сказано в соответствующих параграфах следующей главы.

отсутствовать и лексический подэтап, если нет новых лексических единиц. Что касается «фонетического» подэтапа, то он, как видно из схемы, не включен в нее на правах самостоятельного подэтапа. Это объясняется тем, что произносительные навыки формируются на начальной ступени обучения, затем идет **совершенствование** произносительных навыков. А совершенствование может происходить в процессе формирования лексических и грамматических навыков, ибо этот процесс невозможен без произнесения речевого материала. Немаловажно заметить, что такой подход позволяет экономить драгоценное учебное время.

### Схема 6

Схема усвоения речевого материала



Указанные подэтапы могут меняться местами (см. обратную стрелку на схеме): либо новая лексика усваивается на «старой» грамматике, либо новая грамматика на усвоенной ранее лексике.

Работа на первом этапе проходит на основе устного опережения. Это означает, что на первом этапе нет работы над текстом. Новый лексический материал и новое грамматическое явление, так сказать, изымаются из того текста, на основе которого будет проходить работа на втором этапе, и усваиваются каждый на своем подэтапе, без предъявления текста. Все упражнения первого этапа устные, хотя зрительные и двигательные подкрепления имеют место. Они осуществляются в виде записи на слух и прочтения микротекстов, составленных специально.

Необходимо также отметить, что содержание микротекстов и упражнений на первом этапе (как и текстов на последующих) построено на основе принципа новизны. На первом этапе выполняются условно-речевые упражнения, так как именно они позволяют формировать навыки должного качества.

## Второй этап

Второй этап — этап совершенствования навыков — осуществляется при работе над текстом. Текст, который используется при обучении говорению на данном этапе, мы условно называем разговорным текстом, поскольку по своему характеру он принципиально отличается от текстов, предназначенных для обучения чтению. Если текст для чтения — это воплощение сугубо письменной речи со всеми ее особенностями, синтаксической сложностью и т. п., то разговорный текст — это то же устное высказывание, но зафиксированное в письменной форме. Разговорному тексту присущи все характеристики устной речи за исключением интонационных, которые на письме не передаются.

В разговорном тексте, как правило, не должно быть нового лексического материала, который не был бы усвоен на первом этапе (либо в предыдущих темах). Это обязательная предпосылка выполнения задачи данного этапа — **совершенствования навыков**.

За счет чего же и по каким каналам осуществляется совершенствование навыков?

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно прежде всего помнить, что текст не самоцель, работа на данном этапе ведется не для того, чтобы запомнить его содержание и материал. Напоминать об этом приходится, потому что очень часто вся работа над текстом сводится к чтению его, ответам на вопросы и пересказу (в классе либо дома). Даже если ученик заучит текст и потом воспроизведет его, это не приведет к совершенствованию навыков, тем более к развитию речевого умения. Вот почему разговорный текст должен являться лишь **содержательной базой** для высказывания учащихся. Мысли, содержащиеся в тексте, должны служить поводом к общению.

Конечно, выражая свое отношение к прочитанному (прслушанному), ученик может (и должен!) использовать материал разговорного текста. Но он не может (и не должен!) пересказывать текст, ибо все окружающие с текстом знакомы. Выражая свое отношение, учащийся выполняет каждый раз какую-то новую речевую задачу, а следовательно, ему потребуются разные речевые единицы: и те, которые содержатся в тексте, и те, которые он усвоил раньше. Таким образом, будет осуществляться **комбинирование** речевого материала. Именно благодаря комбинированию и происходит совершенствование навыков владения речевым материалом.

Нужно заметить, что комбинирование здесь целенаправлено и в значительной мере ограничено в отличие от такового на следующем, третьем этапе. Ограничения эти накладываются необходимостью совершенствовать владение **определенным**, конкретным речевым материалом. Поэтому, планируя работу с разговорным текстом, следует предусмотреть «целенаправленное стягивание» навыков, усвоенных на первом этапе, с ранее усвоенными. Так,

если на первом этапе усвоено, скажем, прошедшее время глагола, то в упражнения второго этапа следует включать такие задания, которые бы заставляли учащегося в своих высказываниях противопоставлять это время другому прошедшему или прошедшему — настоящему и будущему. В данном случае совершенствование навыков владения временными формами будет идти по пути их дифференциации, будет укрепляться такое важное качество навыка, как устойчивость.

Подобное происходит и с произносительными навыками.

Что касается совершенствования лексических навыков, то оно будет тем успешнее, чем большим количеством сочетаний, связей «обрастет» то или иное слово. Вот почему чрезвычайно важно включать в упражнения второго этапа те слова из запаса учащихся, с помощью которых можно образовать сочетания на основе слов, усвоенных на первом этапе.

Совершенствование речевых навыков на втором этапе осуществляется также благодаря зрительному подкреплению: учащийся прочитывает текст, потом, в связи с заданиями, вынужден неоднократно просматривать его, что способствует запоминанию.

Таким образом, если выразить суть второго этапа кратко, то она заключается в следующем: трансформация материала разговорного текста и его комбинирование с усвоенным ранее в целях выражения своего отношения к содержанию разговорного текста.

Пользуясь известной терминологией, можно сказать, что на втором этапе развивается **подготовленная** речь монологического характера.

### Третий этап

На этом этапе развиваются все качества говорения как деятельности и как продукта.

Специфика работы на данном этапе заключается в том, что речевой материал используется в совершенно **новых ситуациях**, для решения **новых речевых задач**, **более сложных** и с психологической, и с лингвистической точек зрения.

Зрительных вербальных опор здесь, как правило, нет. Иллюстративные опоры служат лишь стимулом к говорению и направляют речь не в содержательном, а лишь в смысловом отношении. Всякие опоры имеют место только на начальной стадии развития умения.

Если на этапе совершенствования навыков обсуждение идет в рамках **одной** проблемы, то здесь желательны смысловые увязывания данной проблемы с другими или с частями той же проблемы.

Важнейшей чертой этого этапа является также то, что здесь осуществляется обучение общению в его диалогической, групповой и коллективной форме.

На третьем этапе выполняются речевые упражнения<sup>1</sup>, главная характеристика которых — это **мотивированное выражение своих мыслей**, что возможно только при подлинной ситуативности, при наличии речемыслительных задач и других факторов, о которых уже говорилось выше. Соотнесенность упражнений с этапами представлена в следующей таблице.

Таблица 9<sup>2</sup>

Этапы усвоения материала			
Формирование навыков		Совершенствование навыков	Развитие умения
лексических	грамматических		
УР <sub>1</sub> ; УР <sub>2</sub>	УР <sub>1</sub> ; УР <sub>2</sub>	УР <sub>2</sub> ; Р <sub>1</sub>	Р <sub>1</sub> ; Р <sub>2</sub>

Описанный цикл работы является структурной единицей учебного процесса. Циклы повторяются, в каждом из них осваивается определенная доза речевого материала, а речевое умение с каждым разом совершенствуется, пока не достигнет уровня, которому свойственны все необходимые характеристики.

Каждый этап состоит из определенных стадий работы, соблюдение которых в принципе обязательно. Количество уроков в цикле зависит от ступени обучения и от количества материала.

В каждом цикле предполагается усваивать какое-либо одно грамматическое явление и от 30 до 60 лексических единиц, основная масса из них — на лексических уроках, несколько слов дополнительно — на уроке второго этапа. Таким образом, для усвоения 1500—2000 лексических единиц (вполне достаточных для общения) и необходимых грамматических явлений потребуется около 30 циклов, т. е. не более 240 уроков — время, которым располагает любое учебное заведение.

## § 2. СВЯЗЬ ГОВОРЕНИЯ С ДРУГИМИ ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эту связь можно рассматривать в двух аспектах:

1) в пределах **всего** курса обучения, когда говорение, аудирование, чтение и письмо являются **целями** обучения и для каждой цели в общей системе упражнений **создана** своя частная система<sup>3</sup>,

<sup>1</sup> См.: Царькова В. Б. Речевые упражнения в немецком языке.— М., 1980.

<sup>2</sup> УР — условно-речевые, Р — речевые, цифры 1 и 2 означают уровень упражнения.

<sup>3</sup> См.: Пассов Е. И. Методологические основы решения проблемы системы упражнений // Система упражнений для обучения говорению на иностранном языке в средней школе.— М., 1980.

относительно самостоятельная, но оказывающая в целом влияние на другие;

2) в пределах **одного цикла** уроков обучения говорению, когда другие виды речевой деятельности играют роль **средства обучения**.

Первый аспект в данной работе мы рассматривать не будем, ибо это повлекло бы за собой анализ других видов речевой деятельности, методов их развития и систем обучения им, что выходит за рамки этой книги. Заметим лишь, что мы признаем большое положительное взаимовлияние всех видов речевой деятельности в общей системе упражнений.

Желая определить связь говорения с другими видами речевой деятельности, мы считаем важным точно определить, что следует понимать под **устным опережением**.

Устное опережение, на наш взгляд, предусматривает:

а) не так называемое введение материала, а его **устную автоматизацию** до того, как приступают к работе над текстом; это значит, что владение соответствующей дозой речевого материала должно быть доведено до уровня **навыка**;

б) использование на этапе совершенствования навыков текста, который является лишь **зрительным подкреплением и содержательной базой** для упражнений в говорении;

в) большую работу по развитию говорения на третьем этапе.

Следовательно, правило устного опережения характеризуется не столько с позиций **временного** опережения, сколько с позиций качественного и количественного. Под качественной стороной дела подразумевается доведение владения материалом до уровня навыка, под количественной — преимущественно работа «в устном плане» на всех этапах усвоения речевого материала, т. е. осуществление в процессе обучения говорению ведущей роли речедвигательного анализатора (принцип речевой направленности).

Но ведущая роль речедвигательного анализатора потому и **ведущая**, что у него есть и другие ведомые им анализаторы.

Из физиологии усвоения хорошо известно, что выработка динамических стереотипов зависит от сочетания слуховых, двигательных и зрительных образов слов. И. П. Павлов считал, что между этими компонентами образов слов существует тесная связь, что они могут друг друга заменять и друг на друга влиять. Усвоение осуществляется только как системное благодаря запечатлению в мозгу всех трех раздражителей: непосредственного и его устного и письменного словесного символа; отсутствие в этой системе какого-либо компонента ослабляет ее. Не случайно В. И. Бельтюков пишет: «По данным современной физиологии все органы чувств... передают информацию в центральную нервную систему по универсальному коду, что создает условия для деятельности анализаторов именно как единой функциональной системы».

Если обратиться к опыту, то легко вспомнить, как пытаются дети записать иностранные слова русскими буквами. Это вполне

понятно: они уже умеют писать и читать и то, что их держат долгое время «на голодном пайке» устной работы, для них неестественно.

Кроме того, не секрет, что свыше 30% людей обладают зрительной, а свыше 40% смешанной памятью. Для них длительная чисто устная работа — это искусственно созданные усложненные условия. Во имя чего?

Все это достаточно убедительно свидетельствует о необходимости комплексного подхода к обучению говорению (как и всем видам речевой деятельности).

Где, как и когда эти средства используются в цикле уроков?

Представим возможные виды работы в таблице 10. Все указанные в таблице виды работы в том или ином объеме рассмотрены в двух последующих главах.

Таблица 10

Аудирование как средство	Чтение как средство	Письмо как средство
<p>1) Речевая зарядка.</p> <p>2) Слушание микротекста с новыми лексическими единицами или новым грамматическим явлением на этапе формирования навыков.</p> <p>3) Слушание разговорного текста на этапе совершенствования навыков, когда он предъявляется аудитивно.</p> <p>4) Слушание высказываний как смысловых и содержательных опор для говорения на этапе развития умения.</p> <p>5) Слушание речи учителя</p>	<p>1) Чтение записанного микротекста с новым материалом на этапе формирования навыков.</p> <p>2) Выполнение отдельных упражнений для усвоения лексических единиц и грамматических явлений со зрительной вербальной опорой. Использование функционально-смысловых таблиц.</p> <p>3) Чтение разговорного текста на этапе совершенствования навыков.</p> <p>4) Выполнение отдельных упражнений с опорой на разговорный текст на этапе совершенствования навыков.</p> <p>5) Чтение отдельных высказываний как смысловых и содержательных опор для говорения на этапе развития умения</p>	<p>1) Запись микротекста с новым материалом на слух с однократного предъявления на этапе формирования навыков.</p> <p>2) Письменное выполнение всех домашних заданий (после каждого урока).</p> <p>3) Письменное выполнение одного упражнения за урок на этапах формирования и совершенствования навыков.</p> <p>4) Постоянная попутная фиксация материала говорения (после овладения этим умением) на всех уроках цикла на средней и старшей ступенях обучения</p>

### § 3. СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

Описанный в предыдущем параграфе цикл работы является основой организации обучения на средней и при определенной трансформации на старшей ступени. Что касается начальной ступени, то она в любой системе обучения специфична, тем более при коммуникативном методе. Когда ученик идет на первый урок иностранного языка, он полон радужных надежд на скорейшее овладение иностранным языком. Но проходит время, и надежды улетучиваются; его начинает раздражать то, что учить надо сейчас, а говорить можно будет только потом. Это «потом» разрушает мотивацию, на первых порах как-то поддерживаемую новизной предмета. Он хочет действовать, говорить, а ему приказывают: «Построй вопросительное предложение!», либо предлагают высказывания типа: «Это стол, а это стул».

Коммуникативный метод требует, чтобы обучение речевой деятельности начиналось с самого первого урока. Это требование основано на том, что реальным базисом личности человека является совокупность его общественных отношений к миру, которые реализуются совокупностью его разнообразных видов деятельности<sup>1</sup>.

Как же следует организовать начальную ступень обучения говорению? Выскажем основные соображения на этот счет<sup>2</sup>.

**1. Социальный контакт (СК) как основа обучения.** Социальный контакт уже рассматривался выше. Отмечалось, в частности, что он относится к **поверхностному общению** в отличие от ситуации как формы **глубокого межличностного общения**. Однако общение людей не осуществляется строго либо на одном, либо на другом уровне. Широта охвата действительности, выбор предметов и глубина их обговаривания будут в различных случаях неодинаковы. Поэтому в СК можно выделить хотя бы два подуровня — верхний и нижний, или СК<sub>1</sub> и СК<sub>2</sub>. Если степень свободы говорящего в СК вообще невелика, то все это ощущается сильнее в верхнем подуровне (СК<sub>1</sub>), который более «нормализован», «стандартизирован».

Конечно, выделение указанных подуровней условно, но это имеет существенное значение для начальной ступени обучения. Дело в том, что в ситуациях, по-видимому, также можно выделить какие-то уровни, различающиеся по глубине обговаривания предмета обсуждения. Если их хотя бы два, то мы получаем четырехступенчатую лесенку: СК<sub>1</sub> → СК<sub>2</sub> → Сит<sub>1</sub> → Сит<sub>2</sub>, которая создает необходимые предпосылки для постепенного усложнения в обучении говорению как средству общения. Это важно для самого начала, ибо закладывает в основу обучения такую форму общения, которая

<sup>1</sup> См.: Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность.— М., 1977.

<sup>2</sup> Далее в параграфе (п. 1, 2, 3, 4) использованы материалы статей С. М. Шишкина.

и наиболее проста по характеру, и в то же время остается «клеточкой» общения, что позволяет на первом же уроке начать овладевать говорением, не делая это делом будущего, достичь которое можно, лишь перешагнув некий подготовительный период. Но повседневное общение, разумеется, не столь «стройно»: оно состоит из последовательного **переключения** с одного «стройно»: оно состоит из последовательного **переключения** с одного уровня (подуровня) на другой. Что касается ребенка 10—11 лет (4—5-й классы), то формы его общения еще не ситуации с глубоким захватом взаимоотношений, но уже не просто примитивные контакты случайно столкнувшихся людей. Это некий «переходный уровень общения», обусловленный психологическим, интеллектуальным, языковым, коммуникативным уровнем подростка. Его можно обозначить как СК<sub>2</sub> — Sit<sub>1</sub>.

Переходный уровень окажется лучшей подготовкой к реальному общению с любым членом общества, к исполнению не только социальных ролей (учитель, ученик, врач, пациент, водитель и т. п.), но и межличностных (коллега, помощник, соратник, соперник, арбитр и т. п.)<sup>1</sup>, к общению в разных обстоятельствах, подготовкой к общению в ситуациях.

Если попытаться определить СК, то можно сказать, что это **локально соотнесенное, кратковременное взаимодействие общающихся, речевые поступки которых обусловлены социальными нормами речевого общения и имеют небольшую степень свободы**.

СК следует считать основой обучения на начальной ступени, потому что благодаря ему могут быть реализованы основные принципы коммуникативного метода.

**2. Ролевая игра (РИ) как упражнение.** Важность СК как основы обучения определяется еще и тем, что на этой основе строится ролевая игра (РИ) как главный вид упражнения в говорении на начальной ступени.

Прежде всего необходимо уточнить, что понимается здесь под РИ. Как известно, РИ широко применяется в системе Г. Лозанова. Она является основой в методе активизации резервных возможностей обучаемого.

Вероятно, нет оснований, для того чтобы отвергать возможность подобного подхода к обучению **взрослых** учащихся. В группах интенсивного курса объединяются действительно ранее незнакомые люди, в классе же все давно знают друг друга.

Мы считаем более перспективным другой путь, когда каждый обучающийся говорению в процессе обучения раскрывается как личность, исполняя свои собственные межличностные роли. Об этом говорилось при обсуждении личностной индивидуализации. В этом случае работают такие мощные мотивогенные компоненты

<sup>1</sup> См.: Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива.— М., 1978.

личности как контекст деятельности и личный опыт, мировоззрение и интересы, чувства и статус личности в коллективе.

Таким образом, не отрицая РИ как форму организации упражнений и признавая все ее достоинства, мы предлагаем наполнить ее другим содержанием. Имеется в виду, что учащийся исполняет те социальные и межличностные роли, которые ему психологически и социологически близки: либо у него есть собственный опыт их исполнения, либо он неоднократно наблюдал эти роли в жизни. Весьма существенно, что ученик выполняет не одну роль, а многие роли по очереди. Как отмечает Д. Б. Эльконин, принятие на себя какой-либо роли, которая имеет определенный диапазон речевых функций, служит мотивом деятельности<sup>1</sup>.

Следовательно, РИ — это такое упражнение, в котором учащийся, исполняя попеременно различные социальные и межличностные роли, осваивает общение в пределах СК.

Сказанное позволяет считать, что РИ есть упражнение для формирования и совершенствования навыков, т. е. по цели и характеру его можно отнести к типу **условно-речевых** упражнений. Однако оно — упражнение особого рода, поскольку его организация отличается от таковой в условно-речевых упражнениях.

Немаловажное значение имеет то, что использование РИ как воплощения СК придает обучению радость общения (это всегда свойственно человеку от природы), а эта радость переходит в радость обучения.

Однако при всех ее положительных качествах РИ не следует злоупотреблять. На первых порах она, конечно, может заполнить собою значительную часть урока, постепенно уступая место другим видам работы в говорении, а также в чтении, аудировании и письме.

**3. Этапы начальной ступени обучения.** Если позволительна такая аналогия, начальная ступень должна быть в некотором роде подобием клетки, развитие которой при определенных условиях приводит к образованию именно данного биологического вида. Следовательно, в начальной ступени нужно, образно говоря, заложить такую информацию, которая бы служила основой для дальнейшего обучения. Эта информация касается главным образом функциональной и содержательной сторон говорения как самых важных. Отсюда ясно, что через какие-то промежутки времени необходимо из общей «диффузности» говорения выделять указанные стороны, делая их объектом целенаправленного (сознательного или подсознательного — это другой вопрос) усвоения.

В связи с этим целесообразно выделить в начальной ступени пять этапов.

1) **Диффузный репродуктивный** этап призван заложить основу для последующих этапов. Речевой материал предъявляется и усваивается в единстве и взаимодействии всех его сторон. В этих

<sup>1</sup> См.: Эльконин Д. Б. Психология игры.— М., 1978.— С. 181.

целях здесь много клише, штампов, фразеологизмов, устойчивых словосочетаний. На этом этапе формируется первоначальный опыт иноязычного речевого общения, приобретая который учащийся усваивает речевые единицы нерасчлененно, диффузно и использует их чисто репродуктивно, разыгрывая те же РИ.

2) Потребность в следующем, **структурном**, этапе возникает потому, что необходимо «запустить в действие» механизм аналогии, благодаря которому происходит структурное оформление речевых единиц. Если в диффузном этапе почти любая фраза воспринимается как одно слитное целое, то структурный этап поможет развить способность поэлементного членения фраз, без чего не может работать механизм аналогии.

В структурном этапе появляются речевые единицы, построенные по моделям, усвоенным «диффузно», и новые образцы (по несколько единиц для каждого образца); и те, и другие осваиваются на основе подстановок в речи.

Совершается переход от микродиалогов, разноплановых в отношении структурной стороны речевых единиц, к микродиалогам, построенным на каком-либо одном грамматическом явлении, использующим какую-либо одну форму (например, третье лицо глаголов в единственном числе). Иначе говоря, в структурном этапе весь материал перекомбинируется, становясь структурно однородным в пределах каждого упражнения или их группы.

3) Следующий, **функциональный**, этап позволяет выделить сами речевые функции и осознать их, ибо раньше они лишь присутствовали в упражнениях, но были скрыты от осознания их учащимися.

Весь материал вновь перегруппировывается (разумеется, добавляется и новый) вокруг речевых функций. Возможны два вида группировок, обусловленные двумя видами зависимостей между функциональной и структурной стороной речи: а) разные речевые образцы выполняют одну и ту же функцию, б) один и тот же речевой образец выполняет разные функции.

Данный этап призван научить ориентироваться в широком диапазоне речевых функций и тем самым заложить фундамент обучения тактике говорения.

4) Общение в форме СК — это всегда общение в определенных обстоятельствах, характерных для определенной сферы, области деятельности. Каждая данная область придает общению свое специфическое содержание. **Функционально-содержательный** этап как раз и призван показать конкретизацию отношений общающихся в зависимости от той или иной области деятельности. Главное на этом этапе — научить развивать отношения речевых партнеров и изменять содержание этих отношений в зависимости от смены обстоятельств. В дальнейшем это самым лучшим образом скажется на ориентировке в ситуации как высшей форме общения, так как обстоятельства входят в ситуацию в их неявном, снятом виде, а следовательно, и на переносе

речевых навыков (в силу их ассоциативной соотнесенности с обстоятельствами).

5) **Диффузный продуктивный этап** — это интеграция всех предыдущих этапов; его цель — поднятие владения всем материалом на новый качественный уровень. Ученик получает возможность *самостоятельно* осуществлять стратегию и тактику говорения в рамках СК на основе усвоенного материала. Продуктивность работы заключается в самостоятельном осуществлении выбора речевой функции, речевого образца и комбинировании речевого материала.

**4. Организация работы на начальной ступени.** Когда учитель приходит на первый урок, он говорит: «Здравствуйте!» Это первое и обязательное слово каждого, кто хочет установить контакт с другим человеком. Поэтому учитель и предлагает ученикам: «Чтобы научиться общаться, нужно прежде всего научиться приветствовать собеседника. Давайте-ка попробуем. Послушайте, как я это делаю ...»

Учитель несколько раз показывает, как произносится приветствие, затем, проходя по рядам, обращается по очереди к каждому. После этого он просит того, кто уже хорошо произносит это слово, сыграть роль учителя. Вслед за этим другие ученики могут сыграть, например, роль хоккеиста, приветствующего по очереди всех игроков команды-соперницы.

— Ребята, вы хорошо знаете, что одним приветствием мы редко ограничиваемся. Что мы обычно говорим вслед за ним? ... Правильно: ... «Как дела?» По-немецки (по-английски, по-французски) это будет ... А как мы отвечаем? ... «Спасибо, хорошо!»

Отрабатываются эти фразы.

— А теперь давайте представим такую ситуацию. Вот ты, Сержа, идешь по улице и встречаешь по очереди многих своих товарищей...

— А теперь представим, что Саша у нас доктор. Он приходит в палату к больным, которых он уже почти вылечил. С чего начнется разговор?

Так, несколько учеников играют роль доктора, а другие — выздоравливающих; в процессе этой беседы вновь усваивается тот же СК.

Для такой игры не нужен ни белый халат, ни другие атрибуты: срабатывает богатая фантазия детей и тот факт, что игра как таковая еще близка им, не забыта. Она позволяет «раскачать» даже самых инертных учеников. Попутно заметим, что здесь имеет не меньшее значение и развивающая сторона подобных игр. А. Н. Леонтьев писал: «Каждый отдельный человек **учится** (выделено мною.— Е. П.) быть человеком. Чтобы жить в обществе, ему недостаточно того, что дает ему природа при рождении»<sup>1</sup>. В частности, формы речевого поведения также усваиваются с

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики.— М., 1972.— С. 408.

развитием человека. Процесс приобретения человеком свойства социальной личности проходит три этапа: первичную социализацию, или социализацию ребенка, промежуточную, или социализацию подростка, и устойчивую, целостную социализацию (переход от юношества к зрелости)<sup>1</sup>. То, что происходит при обучении говорению на основе РИ, очевидно, можно назвать **вторичной** (повторной) социализацией, которая, несомненно, имеет свою специфику, пока еще не выявленную.

Если детские игры важны для социализации ребенка, то РИ на иностранном языке не могут не быть важны для вторичной социализации, ибо они учат подростка общению в иноязычной среде. Думается, что они внесут свою лепту и в воспитание речевого поведения подростка на родном языке, поскольку, как отмечается в литературе, подростки 13—15 лет «трудно вживаются в общественные роли» (Л. П. Крысин).

С каждым последующим уроком появляются новые СК и новые роли. «Прокручивается» уже освоенный материал и осваиваются по 2—4 новые фразы. Каждая РИ по мере продвижения в обучении уже является элементом другой, более сложной, игры, которая разрастается как снежный ком. Эта, как мы ее называем, «большая игра» имеет в своей основе определенный сценарий, заимствованный из реальной действительности и представляющий собой цепь СК, связанных логикой обычного хода событий: проспал, срочные сборы и поиск портфеля, приход в класс и объяснение опоздания, договор с другом о походе в кино после уроков, обмен впечатлениями о картине и т. д. Разумеется, ход событий при одном и том же начале каждый раз может разворачиваться несколько иначе. Такая «большая игра» позволяет цементировать отдельные РИ в содержательные комплексы и тем самым сближает обучение с реальностью.

Организация работы на начальной ступени невозможна без соответствующей иллюстративной наглядности. Ее содержание обусловлено определением СК как **локально** соотнесенного общения, в котором люди играют определенные социальные роли. Следовательно, иллюстрации — это в основном изображения общающихся людей разного ролевого статуса в различных локальных обстоятельствах. Нужно, однако, отметить характер иллюстраций. Опыт работы показал, что весьма эффективны для вызова речевых реакций **пиктограммы** — символические изображения мест и действий, широко используемые в быту: на улицах, вокзалах, других общественных местах.

С помощью подобных пиктограмм можно ввести учащегося в обстоятельства СК, стимулировать его реплику, семантизировать фразы.

В этом плане не меньшее значение имеют и различные **шумовые эффекты**, которые, насколько нам известно, не используются в обучении: гром, шум дождя, плеск воды, скрип тормозов, шаги,

<sup>1</sup> Крысин Л. П. Язык в современном обществе.— М., 1977.— С. 108.

скрип двери, шелест страниц, вой ветра, едва слышная беседа, плач ребенка, смех и т. д. Шумовые эффекты широко используются в радиоспектаклях. Думается, что, будучи записанными на магнитофон, они смогут сослужить добрую службу и в обучении говорению при разыгрывании РИ, помогая представить место действия, события, участников, их поступки. В частности, шумовые эффекты могут послужить и средством семантизации.

Очень важно для организации работы требование — использовать необходимые жесты, мимику, произносить эмоционально, выразительно, а не только правильно. Если ученик, выражая досаду, произносит реплику «Вот это да!», он может изобразить почесывание в затылке. Произнося с упреком фразу «Как всегда?», он может махнуть рукой. Естественность говорения очень часто зависит от соответствующего жеста и мимики. И если мы добьемся синхронности лингвистического и паралингвистического выражения речевых функций, то получим в результате не только выразительность говорения, но и прочность усвоения: жест послужит фоном, на котором запомнится фраза, она прочнее соотнесется с функцией.

Что касается правильности произнесения иноязычных звуков, то это является одной из главных задач начальной ступени.

С самого начала работы над произношением речевых единиц проходит как бы попутно. Ученик хочет выполнить свою роль, а чтобы это сделать, ему нужна предъявленная учителем фраза, он в ней «кровно» заинтересован. Поэтому он готов сделать все, чтобы скорее научиться ее произносить и начать играть свою роль. Пользуясь этим, а также имитационными способностями подростков, учитель и отрабатывает необходимую речевую единицу: произносит ее несколько раз разным тоном в нормальном темпе, перемежая с замедленным, чтобы дать «почувствовать» наиболее трудные звуки (такое «наслушивание» обязательно, и ученики при этом не должны сами произносить ни в коем случае); затем разрешается имитировать наиболее способным ученикам, а остальные повторяют шепотом; наконец, пытаются произносить все. В этой работе неизбежны и какие-то инструкции, главным образом профилактического характера, но не описание звуков и их артикуляции.

Выше говорилось о том, что в РИ ученикам не присваиваются какие-то постоянные имена — маски. Временные же имена они могут получать. Этого требует иногда организация работы по усвоению отдельных лексических единиц, таких, как названия дней недели, месяцев, цветов (красок), чисел и т. п. Если ученикам временно присвоить, скажем, имена, означающие числа (Негг Zehn, Mister One, Monsieur Trois и т. п.) и использовать их на протяжении одной «большой игры», одного сюжета, то числа эти запомнятся непроизвольно, без дополнительных упражнений.

5. Развитие способностей к усвоению речи. Любой учитель иностранного языка сталкивался с трудностями в обучении, ко-

торых могло бы и не быть: выполняется обычное имитативное упражнение, а ученик не может повторить фразу из четырех слов; учитель бьется над тем, чтобы донести до ученика правильный звук, а тот его не слышит; учитель призывает ученика задавать ему вопросы, а вопросы эти по интонации не отличаются от повествовательного предложения.

А возникают эти трудности, потому что учащиеся не обладают элементарными способностями, необходимыми для успешного овладения говорением. И не потому, что у учащихся нет этих способностей, они просто не развиты. Трудности возникают также и потому, что ученики часто не знают, как следует поступить, чтобы овладеть тем, что необходимо, т. е. они не умеют учиться.

Поэтому одной из главных задач начальной ступени является развитие способностей к усвоению речи. Назовем хотя бы основные аспекты этой задачи: а) развитие имитационных способностей, б) развитие фонематического слуха, в) развитие объема слуховой памяти, г) развитие способности говорить эмоционально, д) развитие способности использовать жесты и мимику, е) развитие способности скоростного произнесения, ж) развитие способности общаться — быть речевым партнером, з) развитие способности говорить выразительно (логическое ударение).

Речь идет здесь не о том, чтобы развивать все это в процессе другой работы, так сказать, по мере возможности. Необходима специальная, научно обоснованная **программа** развития указанных способностей, которая осуществлялась бы на начальной ступени **параллельно** с общей программой.

Для этого с самого первого урока нужно объяснить ученикам, что нельзя научиться, например, говорить, если у тебя не развиты необходимые для этого способности, и на каждом уроке (лучше в конце, чтобы не нарушать его логики) уделять одну-две минуты для намеченной работы. Скажем, для развития объема слуховой памяти можно предлагать ученикам повторять за учителем (диктором) синтагмы сначала из двух слов, через урок — из трех, через пять уроков — из четырех и т. д. Через два месяца работы ученики будут легко воспроизводить синтагмы объемом не менее семи слов.

Работая над логическим ударением, необходимо сначала показать на примерах (речевых) его значение для выразительности говорения, для достижения цели говорящего, а затем предлагать какие-то речевые задачи, решение которых зависит от правильного логического ударения.

Так же обстоит дело и с жестами (мимикой) и с эмоциональностью: многие ученики в силу разных причин не умеют выражать радость, огорчение, удивление и т. п., а этому следует учить, если мы учим человека говорению как средству общения.

В связи с рассматриваемым вопросом нельзя обойти проблему взаимоотношений обучения и развития. «Обучение,— пишет Л. В. Занков,— которое ориентируется только на усвоение знаний

и навыков, не может принести высокого результата в развитии школьников: необходимо специально продумать и построить учебный процесс, имея в виду задачу развития». Но тут же Л. В. Занков предупреждает, что «задача развития выполняется не путем каких-либо особых упражнений», а «в процессе овладения знаниями и навыками».

Если имеется в виду общее развитие, то Л. В. Занков, безусловно, прав: оно идет вслед за обучением (Л. С. Выготский) и есть его продукт. Свою лепту в общее развитие вносит и обучение говорению, если оно соответственно построено. Но мы имеем в виду не общее развитие, а развитие частных, специфических способностей, которые необходимы для успешного овладения определенным видом деятельности<sup>1</sup> и исследование которых уже ведется. Эти способности надо развивать систематически и планомерно главным образом на начальной ступени обучения.

#### § 4. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

Обучение говорению всегда осуществляется на основе определенного содержания. Поэтому возникает вопрос о том, каким должно быть это содержание. Ведь говорение с точки зрения его содержания чрезвычайно богато, широко, можно сказать, всеобъемлющее: в процессе общения говорят **обо всем**.

Но для обучения это немыслимо, ибо связано с ограничением того материала (прежде всего лексики), который отбирается. Кстати сказать, именно поэтому определение содержания обучения говорению является первичным (не по значимости, а по последовательности!) по отношению к отбору и организации материала. Следовательно, из всего богатства содержания говорения необходимо выбрать такую совокупность его компонентов, чтобы она была содержанием **обучения** говорению. Как это сделать?

До сих пор содержание обучения говорению определяется кругом так называемых разговорных тем, обозначенных в программе. Но, как неоднократно отмечалось в литературе и как показала практика, организация материала в традиционные темы недостаточно эффективна. Очевидно, тема не та форма, в которой в действительности «отлито» содержание говорения. Что же является адекватной формой? Ведь коммуникативный метод предполагает построение процесса обучения как **модели** процесса общения. Следовательно, надо найти истинную форму, в рамках которой функционирует содержание говорения; именно она и будет адекватной основой для отбора и организации речевого материала. Конечно, отобранное содержание должно быть воспринимающим, информативным, соответствующим возрасту учащих-

<sup>1</sup> См. анализ состояния проблемы в кн.: Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей.— М., 1977.

ся. Но есть и еще один аспект, как бы интегрирующий в себе все другие.

Правильное определение содержания обучения говорению (выделение истинных предметов) обусловливает, казалось бы, далекую от языкового материала область — мотивацию речевой деятельности. Нельзя не согласиться с И. А. Зимней, которая пишет, что нужен такой предмет говорения, т. е. задаваемое смысловое содержание, «которое могло бы «встретиться» с коммуникативной потребностью и, определяя ее, стать внутренним мотивом говорения». Как же найти эти «предметы»?

Как известно, вторая сигнальная система человека держит весь окружающий его мир в речевом отражении. Следовательно, знания о всех сферах, областях и секторах реальной деятельности хранятся в сознании человека. Они хранятся в виде моделей, образовавшихся в результате непосредственного и (или) опосредованного опыта выполнения видов деятельности в тех или иных сферах, областях, секторах.

Что же служит содержательной основой для этих моделей, элементарной «клеточкой» содержания говорения?

Анализ позволяет предположить, что элементами содержания говорения на уровне их отраженности в сознании являются:

1) общественное **событие** (принята новая Конституция СССР);

2) **поступок**, наблюдаемый или сообщаемый (он спас урожай);

3) общественный **факт**, установленный объективно (курение вредно);

4) **факт** из деятельности людей, не отражающийся на окружающих (он любит молочные продукты; она прекрасно рисует);

5) **понятие**, в которое каждый вкладывает личный смысл (добрый человек; богатая жизнь и т. п.);

6) объективная **сентенция**, которая, однако, подходит не для всех людей и случаев жизни (правда всегда лучше лжи);

7) спорное субъективное **утверждение** (зачем покупать книги, если есть библиотеки);

8) массовое **явление** или какой-то предмет, вызывающие интерес, недоумение и т. д. (популярное увлечение хоккеем, все держат собак и т. п.);

9) «ненормальное» **положение**, в котором находятся субъекты или дела (ребенок увлекается спортом в ущерб учебе, ест всухомятку, так как матери никогда готовить обед);

10) «ненормированное» **поведение**, отражающееся на других (отец занят, не уделяет времени детям).

Назовем указанные феномены **предметами обсуждения**.

Следующим шагом будет составление **матрицы**, в которой указаны возможные предметы обсуждения для каждого из скрещений. Если, например, вернуться к скрещению «Воспитание детей — Посещение театров», то оно может соотноситься, видимо, лишь со следующими предметами обсуждения, см. схему 7.

## Схема 7



Такая матрица и будет представлять собой «анатомированное» содержание говорения. Ее объем, конечно, превысит возможности усвоения его в школе. Однако, используя принцип коммуникативности в качестве методологического, можно содержание говорения предельно и достаточно минимизировать, т. е. содержание **обучения** говорению сделать **моделью** содержания говорения. Такая модель, несомненно, должна быть целевой: подготовка туриста, инженера, едущего для обмена опытом, научного работника, учителя и т. п. потребует разного содержания говорения. Как и любая модель, эта также будет упрощенной по сравнению с оригиналом. Но это неважно. Главное другое: поскольку говорение по своей природе эвристично, основа отбора и организации речевого материала также должна быть эвристичной. Важна адекватность **характера** организации материала природе говорения, а не количество самого материала.

Наконец, чтобы отобрать необходимый речевой материал на этой основе, нужно выйти в сам процесс общения и посмотреть, в каких формах осуществляется этот процесс и как специфика этих форм влияет на отбор и организацию конкретного речевого материала.

Регламентированное общение осуществляется в форме **социальных контактов**, которые более или менее тесно связаны с областями и секторами реальной действительности, а также с теми социальными ролями, которые выполняют общающиеся. Отсюда вытекает необходимость установления номенклатуры социальных контактов и отбора минимально необходимых как основы для обучения им с помощью ролевой игры, о чем подробно говорилось в предыдущем параграфе.

Нерегламентированное общение осуществляется в формах **ситуации и проблемы**. Понятие «ситуация» и ее природа были рассмотрены выше (см. § 4 второй главы).

**Проблема как содержательная основа организации материала.** Чтобы сразу было ясно, о каких проблемах идет речь,

назовем некоторые из них: «Зачем человеку собака?», «Хочу» или «Надо», «Свободное время: что это такое?» и т. д. Даже без особого анализа видно, что проблемы подобного рода отличаются от так называемых учебных проблем.

Содержание проблемы составляет определенная совокупность предметов обсуждения.

Поскольку предметы обсуждения инвариантны, можно выявить предметное содержание интересующих нас проблем (включенных в процесс обучения), выбрать наиболее важное и соответственно организовать материал. Покажем набор предметов обсуждения по проблеме «Зачем человеку собака?».

1) Событие (общественное). (Принят закон об уголовной ответственности за убийство домашних животных.)

2) Поступок (личный). (Он взял к себе бездомного пса; он полез в драку, защищая кошку от хулиганов.)

3) Общеизвестный факт, установленный объективно. (Животные преданы, спасают людей; животные — разносчики инфекций.)

4) Факт, не отражающийся на других. (Он любит животных.)

5) Понятие. (Собачья жизнь; добрый (злой) человек.)

6) Объективная сентенция, годная не для всех случаев жизни. (Собака — друг человека.)

7) Спорное субъективное утверждение. (Лучшая собака — овчарка.)

8) Массовое явление. (Все держат собак.)

9) «Ненормальное» положение. (Скармливают животным ценные продукты; держат экзотических животных.)

10) «Ненормированное» поведение, отражающееся на других. (Собака надоела, выбросили на улицу.)

Но не следует думать, что предметы обсуждения хранятся абсолютно разрозненно. Они связаны ассоциативно, логически и, главное, в смысловом отношении: последнее имеет место тогда, когда накопление опыта происходило не в изоляции от смысла (в понимании его А. Н. Леонтьевым как отношения мотива к цели деятельности), а, наоборот, имело личностный смысл для каждого данного человека. Иными словами, предметы обсуждения в сознании как-то организованы, а способом такой организации предметного содержания и является проблема. Отсюда ясно, что проблема имеет свою структуру, т. е. устойчивые связи между ее компонентами.

Анализ определенной совокупности высказываний по нескольким проблемам позволил установить эти компоненты и их связи.

Так, прежде всего в любой проблеме выделяются различные точки зрения на нее (компоненты), в рамках которых и разворачивается дальнейшая аргументация говорящего. (Характерно, что их, как правило, не более 5—6.) Мы назвали эти компоненты **блоками** проблемы. Например, в проблеме «Что значит быть современным» это следующие блоки: 1) быть современ-

ным — значит быть гармонично развитым; 2) главная черта современного человека — душевная щедрость; 3) современный — это тот, кто имеет собственные принципы и убеждения; 4) современный — это модный человек, не отстающий от жизни; 5) современный значит целеустремленный, человек дела.

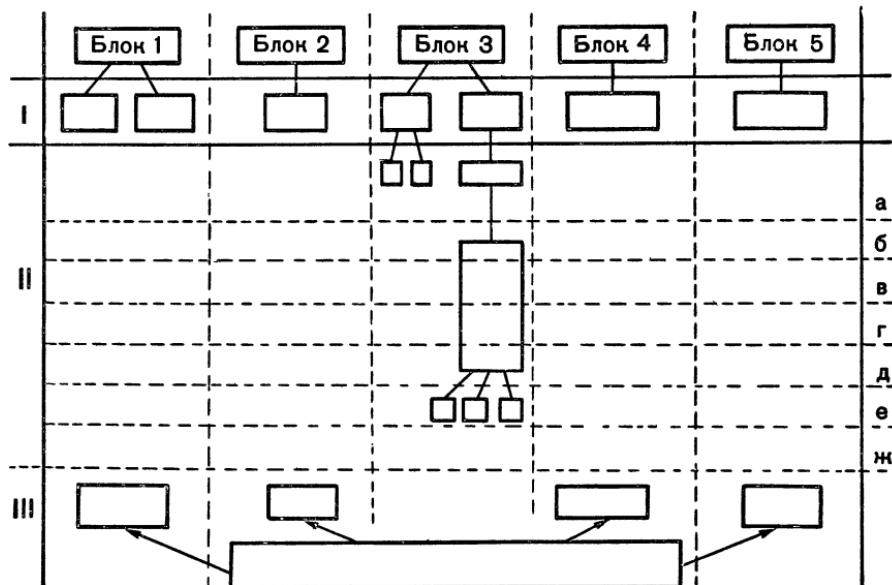
Затем можно выделить **ведущий** уровень, который составляют исходные высказывания в каждом блоке. Например, для блока 5 такими высказываниями будут: «Человек, ничего, кроме своей профессии, не знающий, не интересен» или «Лучше знать кое-что обо всем, чем все об одном».

Далее идет то, что мы называем **основным** уровнем (корпус проблемы), т. е. всяческая аргументация и интерпретация положений ведущего уровня.

Замыкает схему **ключевой** уровень, состоящий из определенных логических выводов, основных идей проблемы, примерных ключей ее решения или из оценочных высказываний.

Методически важно, что любую проблему можно представить схематически в виде **логико-смысловой карты** (см. схему 8).

Схема 8



В каждом квадрате дана ключевая фраза высказывания, касающегося того или иного предмета обсуждения. Разумеется, предметы обсуждения связаны с областями действительности (они указаны буквами справа); так, для данной проблемы — это театр, литература, живопись, музыка, хобби, наука, торговля и др. Но это указывает лишь на отнесенность предметов обсуждения к определенной области действительности, на то,

что первичны в общении предметы, а не области, которые просто находятся в пресуппозиции, подразумеваются.

Каждый ряд всей проблемы можно рассматривать как содержательную основу для микродискуссии, где при общем проблемном вопросе затрагиваются различные области действительности и прослеживаются различные точки зрения, хотя близлежащие блоки дадут сходные высказывания.

Каждый ряд блока не обязательно включает в себя только одно высказывание, чаще их бывает несколько. Блок как бы разветвляется. Чем шире разветвление, тем больше охват проблемы и глубже обсуждение.

Каково же методическое значение логико-смысовых карт?

1) Получив такую карту перед обсуждением проблемы, учащийся сможет охватить всю проблему как бы с птичьего полета, увидеть ее логическое развитие и предметное содержание, ознакомиться с разными точками зрения. Все это дает ученику необходимый психологический настрой.

2) Карта поможет высказываться аргументированно. Высказывания будут связаны с решением речемыслительных задач проблемного характера и в зависимости от задачи могут включать одно или несколько умозаключений.

3) Карта создаст основу для богатства ассоциаций и тем самым лучше обеспечит развитие качества продуктивности речевого умения.

4) Полнота сведений по проблеме (познавательная сторона логико-смысовой карты) будет способствовать не только повышению коммуникативной мотивации, но и более глубокому и правильному пониманию проблемы, следовательно, воспитанию учащихся.

5) Карта явится одним из средств развития логичности речи, ее связности.

6) Необходимость в постоянном обращении к карте и многократном ее просматривании будет способствовать более прочному запоминанию лексических единиц и развитию механизма чтения.

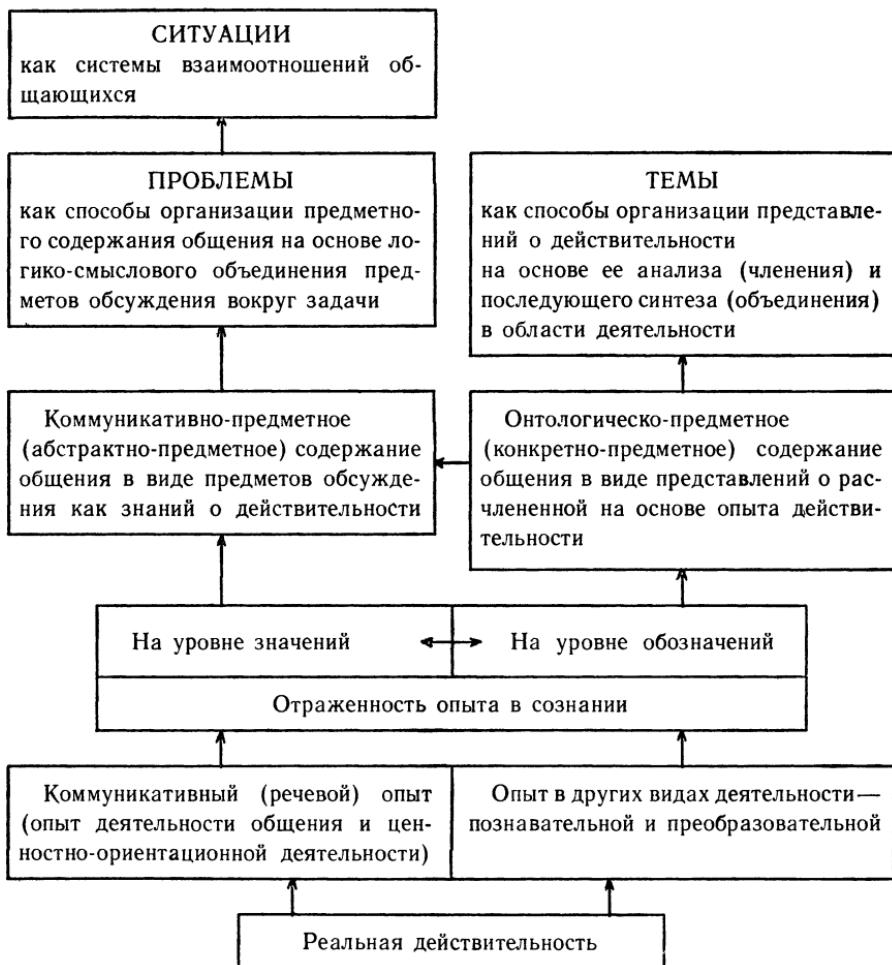
Вернемся теперь к сущности проблемы как таковой. Ее более глубокое понимание возможно лишь в том случае, если рассмотреть ее в соотнесении с ситуацией и с темой.

Выше говорилось, что содержательной основой мышления, а следовательно, говорения являются виды деятельности. Очевидно, разные характеры деятельности, разные их функции и, главное, разное их отношение к самой реальной действительности обусловливают то, что и отраженный в сознании результат деятельности будет различен. В этом плане с одной стороны окажутся познавательный и преобразовательный виды деятельности, а с другой — общение и примыкающая к нему «духовно» ценностно-ориентационная деятельность. Это значит, что опыт общения (речевой, коммуникативный) и ценностно-ориентационная деятельность отразятся в сознании в иных формах, чем два

других вида деятельности, что служит исходным для понимания сущности проблемы и ситуации, с одной стороны, и темы — с другой. Представим для наглядности происхождение этих явлений на схеме и поясним ее.

Схема 9

Возникновение проблемы, ситуации и темы



Отраженность опыта в сознании происходит на разных уровнях — на уровне значений и на уровне обозначений. Познавая действительность и овладевая ею, человек усваивает названия всех предметов и явлений. Для этого ему необходимо сначала расчленить мир на отдельные предметы, дать им названия (номинация), а затем как-то удобно «собрать» его,

организовать, выделить более крупные блоки, каковыми являются, например, области деятельности — театр, магазин, почта, колхоз и т. п. Социальные условия способствуют освоению областей. Поэтому в сознании хранятся **представления** о расчлененной действительности, которые составляют онтологическое-предметное (конкретно-предметное) содержание общения (уровень обозначений см. на схеме справа). Именно из него и сконструированы **темы**, используемые в обучении. Темы служат способом организации представлений о действительности.

Слово «сконструированы» использовано не случайно, оно точно отражает генезис этих тем. В отличие от проблем, которые складываются в процессе филогенеза и онтогенеза человека в процессе его жизнедеятельности, темы сконструированы произвольно, хотя и социально обусловлены, имеют свою основу в действительности. Но это не основа для говорения и для общения. Представления, конечно, включены в говорение, но только через предметы обсуждения, куда они входят «в снятом виде», ибо составляют в общении **пресуппозицию**, т. е. то, что общающимися подразумевается, но не упоминается, ибо известно всем.

Вот почему на схеме стрелка от квадрата с представлениями ведет к квадрату с предметами обсуждения, которые организуются в проблемы и на почве которых «вырастают» ситуации (их содержание).

Квадрат тем, как видно на схеме, пунктирный, как и стрелка, ведущая к нему, ибо темы для реального общения — явление надуманное.

Иное дело — проблемы, они возникают из уровня значений, который содержит в себе всю основу нашего сознания как формы активного отражения действительности.

Проблема, конечно, объективна в смысле индивидуального способа приобретения опыта и знаний, т. е. генетически, но она и объективна как данность нашего сознания. В каждой из проблем как способе организации предметного содержания общения есть и общее, присущее всем (массе индивидуальностей), и единичное (сугубо личное). Можно сказать, что проблемы в какой-то мере достояние общественное в отличие от ситуаций, которые всегда личностны. В проблеме все — **прошлый** опыт, все, что уже **было**; любой предмет обсуждения, с которым общающиеся сталкиваются **актуально**, служит поначалу **стимулом** к речевой деятельности: он накладывается на контексты деятельности общающихся и если он лично значим, то возникает **ситуация** как система взаимоотношений. Затем актуальный предмет обсуждения «ходит в опыт», становится его достоянием.

Таким образом, проблема есть содержательная основа ситуации; проблема — явление логического порядка, ситуация — психологического. Важно отметить, что эти понятия взаимосвязанные, но генетически не взаимообусловленные: ситуация не есть какая-либо часть проблемы. Ситуация лишь вырастает на со-

держательной почве проблемы, но сама является порождением взаимодействия индивидуальностей в общении. Одна и та же ситуация, например «возмущение ↔ оправдание», может наполняться содержанием различных проблем.

Если проблема объединяет много предметов обсуждения (она полипредметна), то содержанием ситуации служит какой-либо один предмет обсуждения, входящий в проблему, т. е. ситуация монопредметна, а речевые партнеры осуществляют свою стратегию соответственно речевой задаче, связанной с предметом. В этом смысле ситуация более однородное явление.

Имея логико-смысловую карту проблемы, возможно увидеть то, какой речевой материал необходим для обсуждения проблемы. Анализ лексических единиц проблемы показал, что их нельзя отнести не только к какой-нибудь одной традиционной теме, но даже к двум-трем. Номенклатура слов определяется не областью действительности (что отражают темы), а предметным содержанием проблемы.

Все сказанное говорит о том, что именно проблемы и ситуации — адекватная основа для отбора содержания обучения говорению и, следовательно, для отбора и организации речевого материала.

Приверженность к темам — явление, пожалуй, чисто психологическое: уж очень удобны, привычны темы. И когда стоишь перед выбором — остаться в тихой гавани тем или выйти в открытое и штурмящее море проблемы и ситуаций, — благородное подсказывает первое. Тем не менее результаты исследования говорят о том, что от тематической организации материала следует отказаться. Вполне возможно, что в общем процессе обучения ей может найтись место, где она окажется в определенной мере полезной, но как основа она явно непригодна в силу своей искусственности, сконструированности и, следовательно, неадекватности естественному процессу общения.

## § 5. ПАМЯТКИ КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ<sup>1</sup>

Есть еще одно средство, которое почти нигде не описывается, тем не менее очень важно как вспомогательное средство организации учебного процесса. Без этого средства часто «не идут» никакие упражнения. Это средство — памятки.

### Зачем нужны памятки?

В. А. Сухомлинский писал, что в подавляющем большинстве случаев овладение знаниями непосильно для ученика потому, что он не умеет учиться. Особая значимость формирования у

<sup>1</sup> Материал данного раздела разработан совместно с В. П. Кузовлевым и М. А. Ивановой.

учеников приемов учения объясняется спецификой предмета «иностранный язык».

1. Те приемы учения, которыми ученики овладели при изучении других предметов, не могут быть перенесены на урок иностранного языка без соответствующей коррекции, а многие приемы должны быть сформированы заново.

2. Овладевать иностранным языком приходится в отсутствие языковой среды при ограниченном количестве часов, когда на одного ученика приходится в среднем одна-две минуты говорения за весь урок. Рассчитывать на успех в таких условиях можно только в случае, если учащийся будет обучен работать самостоятельно на протяжении всего урока и продуктивно организовывать работу над языком дома.

3. Во время обучения закладывается только основа практического владения иностранным языком, на которой может строиться дальнейшее освоение учащимися языка в объеме, необходимом им для профессиональной работы, пополнения знаний в сфере личных интересов и т. д. Для того чтобы выполнить социальный заказ общества в области преподавания иностранного языка, учебное заведение должно вооружить учащихся рациональными приемами самостоятельной работы над языком.

### **Что такое памятка?**

Казалось бы, ясно: памятка — это то, что напоминает нам о наших действиях в определенных условиях, о наших обязанностях, так сказать, «узелок на память» — сделай то-то, сделай так-то, сделай тогда-то. И это, разумеется, правда. Но это не вся правда. И — не главная.

Учебная деятельность в принципе ничем не отличается от других видов деятельности. Выполнять ее тоже нужно уметь, т. е. владеть набором приемов. А к достаточному уровню владения человек приходит через определенные более низкие уровни. Таких уровней три.

1. Первый уровень. Ученик четко знает и ясно представляет себе все «запланированные» шаги в деятельности, может называть и необходимую последовательность шагов, и возможность применения тех или иных приемов в зависимости от условий обучения, но сам ни разу не выполнял этой деятельности.

2. Второй уровень («знает — умеет») начинается с того, что ученик, руководствуясь памяткой, множество раз осуществляет прием (серию приемов) учебной деятельности, сверяя свои шаги с памяткой, лежащей перед ним или хранящейся в его памяти. Во втором случае дело будет продвигаться успешнее. В конечном счете ученик умеет выполнять соответствующий прием, но делает это, осознавая, как он это делает, отвлекая свое произвольное внимание на техническую сторону дела, следовательно, затрачивая на прием больше времени, чем следует.

3. Третий уровень — уровень владения приемом. Ученик, опи-

ряясь на ясно осознанные представления о каждом последующем шаге, но не осознавая их в процессе деятельности, «автоматизированно» выполняет прием или серию приемов учебной деятельности, лежащих в основе упражнения (задания). Это означает, что техническая сторона упражнения не отвлекает внимания ученика, он не думает о ней. Прием осуществляется на уровне навыка: ученик владеет приемом.

Существует весьма ограниченное количество приемов, лежащих в основе выполнения учебной деятельности. Общее умение учиться как раз является интегративной, синтезированной способностью ученика успешно осуществлять учебную деятельность. Если ученик овладел всеми приемами и каждый из них на уровне навыка, то можно с уверенностью говорить о наличии у него полноценного умения учиться по данному предмету.

Но деятельность основана не только на том, умеет ли человек выполнять ее или нет. В человеческой деятельности различают пять блоков: мотивационный, ориентационный, операционный, энергетический и блок оценки результативности действий. Вот почему памятка — это не только «узелок на память» о том, как выполнять деятельность. Памятка должна и мотивировать ученика, и ориентировать его, настраивать соответствующим образом, и учить оценивать свои действия. Причем очень важно, что все эти блоки в деятельности (психике) неразрывны и оказывают взаимное влияние друг на друга.

Итак, памятка — это вербальная модель приема учебной деятельности, т. е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-либо учебное задание (упражнение).

### **Виды памяток**

По характеру представления содержания можно выделить определенные виды памяток.

1. Памятка-алгоритм, в которой рекомендуется работа алгоритмического характера: все предлагаемые действия довольно жестко фиксированы, их последовательность обязательна.

2. Памятка-инструкция, в которой даются вполне конкретные указания о необходимости определенных действий (шагов), но учащиеся имеют возможность перестановки одного-двух действий или даже опускания одного из них.

3. Памятка-совет. В ней учащиеся получают рекомендации о том, при каких условиях то или иное действие (деятельность) осуществляется успешно. Выбрать действия, наиболее подходящие для него лично, — дело самого учащегося.

4. Памятка-показ, в которой доминирует (не по месту, а по значимости) пример выполнения тех или иных действий с соответствующим их контролем.

5. Памятка-стимул, доминантой которой является стимулирование учащихся, раскрытие перспектив их деятельности и т. п.

Конечно, эти виды достаточно условны. Ученикам нет необходимости знать их. Учителю же знание видов памяток поможет в организации работы с ними, точнее, в пояснениях, которые учитель дает учащимся относительно работы.

## **Организация работы с памятками**

Все памятки можно условно разделить на две большие группы. Памятки первой группы предназначены для того, чтобы научить учеников рационально выполнять учебную деятельность, совершающуюся на уроке под руководством учителя. Цель второй группы памяток — научить учеников работать над языком самостоятельно дома. От того, к какой группе относится памятка и где впервые предъявляется, зависит и организация работы.

**Вариант I.** Памятка впервые предъявляется и преимущественно усваивается на уроке. В этом случае работу рекомендуется организовать следующим образом:

1. Ученики под руководством учителя знакомятся с содержанием памятки непосредственно перед выполнением учебного задания (упражнения).

2. Убедившись, что все ученики правильно поняли содержание памятки, учитель приступает к проведению первого упражнения. При этом организация работы может контролироваться вопросами типа: «Саша, скажи, что нужно делать сейчас? А сейчас?»

3. В дальнейшем учитель внимательно следит за тем, все ли учащиеся выполняют упражнения данного типа в строгом соответствии с памяткой. При необходимости он может попросить учеников вспомнить соответствующий пункт памятки. Обращение к памятке прекращается только тогда, когда учитель убедился, что все ученики овладели формируемым приемом учебной деятельности.

**Вариант II.** С памяткой ученики впервые знакомятся и работают дома. Успех в данном случае во многом будет зависеть от того, насколько правильно сумеют ученики организовать работу над памяткой самостоятельно. Поэтому учитель может предложить ученикам инструкцию по работе с памятками дома.

## Четвертая глава

# МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО УМЕНИЯ

На основе всего, что было изложено выше, в данной главе подробно представлены три этапа работы над речевым материалом.

### § 1. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

Прежде чем приступить к изложению методики формирования грамматических и лексических навыков, необходимо рассмотреть два общих вопроса, касающихся работы на данном этапе.

**1. Условно-речевые упражнения как средство формирования речевых навыков.** Формирование навыка со всеми присущими ему качествами, особенно автоматизированности, устойчивости, гибкости и относительной сложности, требует определенных условий. Поскольку условия создаются в упражнениях, становится ясным, что для формирования речевых навыков необходимы специальные упражнения. Эти упражнения должны отвечать определенным требованиям, вытекающим из принципов коммуникативного метода.

Правомерно разделить все требования на два вида: **стабильные**, т. е. такие, которым упражнения данной категории должны отвечать всегда, и **варьируемые**, соблюдение которых обусловлено методической целесообразностью в зависимости от разных факторов обучения.

#### A. Стабильные требования

1) Наличие речевой задачи говорящего: «Поинтересуйтесь ...», «Подтвердите, если вы согласны ...» и т. п., что обеспечивает условную мотивированность речевого поступка.

2) Ситуативность, т. е. соотнесенность каждой реплики с ситуацией как системой взаимоотношений собеседников.

3) Преимущественная направленность произвольного внимания обучаемого на цель и содержание высказывания, а не на его форму.

4) Слияние трех сторон говорения.

5) Моделирование речевого общения в каждом из элементов упражнения: сочетание реплик как элемент упражнения есть продукт обусловленной ситуации.

- 6) Коммуникативная ценность фраз.
- 7) Экономичность упражнения во времени.
- 8) Достаточное количество однотипных фраз и действий.
- 9) Обеспечение относительной безошибочности действий обучаемого.
- 10) Одноязычность упражнений.

## **Б. Варьируемые требования**

- 1) Совмещение изолированно усвоенных явлений (стадия комбинирования, где формируется устойчивость навыка).
- 2) Дифференцирование усваиваемых явлений.
- 3) Тематическая, логическая связанность фраз (элементов упражнения).
- 4) Простота и краткость первых реплик.
- 5) Наличие заданного языкового материала.
- 6) Наличие указаний на операции с материалом.

Заметим, что *варьируемые* не следует понимать как *факультативные*: они используются не по желанию, а по необходимости.

Если с точки зрения перечисленных требований оценить те упражнения, которые обычно используются в качестве подготовительных, тренировочных и т. п., то станет совершенно ясно: они не отвечают необходимым требованиям.

В. Риверс писала: «Чтобы перенос в реальную жизнь из учебного процесса был по-настоящему успешным, работа в аудитории должна как можно точнее имитировать условия реального языкового общения».

Такая работа и происходит в **условно-речевых упражнениях**, о которых будет кратко рассказано дальше<sup>1</sup>. Они принципиально отличаются от любого вида тренировочных упражнений, поскольку моделируют то, что имеет место в реальном речевом общении. Каковы же принципы их организации?

В любой фразе, звучащей в процессе общения, заложен определенный логический контекст, который может быть вскрыт репликами лишь определенного содержания. Если, например, вы услышите от собеседника: «Ну, не хочу туда ехать, и все!», то наверняка не захотите его удивить фразой: «А у меня пропала собака»; скорее всего, вы прореагируете: «А куда вам нужно ехать?». Или: «Поезжайте обязательно!» и т. п.

Конечно, диапазон логического контекста любой фразы довольно широк. Одно и то же высказывание в силу многих обстоятельств может вызвать разные реакции (реплики). Но упражнение можно специально организовать так, чтобы в реплике содержалась как раз та форма, которую необходимо автоматизировать. Иначе говоря, логический контекст должен вскрываться в одном нужном для автоматизации речевой единицей.

<sup>1</sup> Подробнее см.: Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков.— М., 1978.

ницы направлении. Для этого стоит лишь изменить привычные установки в упражнениях, установки типа: «Образуйте форму повелительного наклонения», «Поставьте следующие предложения в прошедшем времени», «Заполните пропуски словами по смыслу» и т. п. Ведь говорящий никогда не ставит перед собой подобных задач. Он, возможно, захочет побудить собеседника к действию и тогда употребит повелительное наклонение; захочет осведомиться, не происходило ли действие в прошлом, и для этого поставит глагол в прошедшем времени и т. д. Поэтому необходимо формулировать установки так, чтобы они выражали какой-либо из множества стимулов, побуждающих нас высказываться в процессе реальной коммуникации.

Вместо обычного «Образуйте форму повелительного наклонения» можно сказать: «Советуете ли вы мне делать то, от чего я отказываюсь».

- Я не хочу смотреть этот фильм.
- *Посмотрите* обязательно. (Он великолепен.)
- Нет, не буду.
  
- Я не люблю посещать зоопарк.
- *Пойдите* туда обязательно. (Там очень интересно.)
- Может быть.
  
- Я не хочу читать эту книгу.
- *Прочтите* обязательно. (Она интересная.)
- Хорошо. И т. д.

Каждая реплика учащегося обусловлена желанием дать совет. В центре внимания — речевая, а не формально-грамматическая задача. Конечно, эта задача в определенной мере условна. Однако, если упражнение проводится должным образом, ученик-собеседник «принимает игру»: «навязанная» речевая задача становится своей. Если реплики учителя жизненны, соответствуют интересам учащихся, условность тут же отпадает.

Попробуйте вместо «Поставьте предложения в прошедшем времени» сказать: «Я вам скажу, что я обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делал ли я это раньше», и вы увидете, с каким интересом ученики будут реагировать на ваши реплики.

- Каждый вечер я немного читаю.
- А вчера вы тоже *читали*?
- Да, конечно.
  
- Я делаю зарядку ежедневно.
- И сегодня *делали*?
- Безусловно.
  
- Перед сном я обычно гуляю.
- Вчера тоже *гуляли*?
- А почему бы нет?

Как и в первом примере, интерес учеников-собеседников вызван возможностью осуществить речевую задачу, а автоматизируемые формы для него лишь средство выполнения задачи.

Таким образом, первым принципом построения условно-речевых упражнений является **принцип использования речевой задачи говорящего в качестве установки**. Выдвижение на передний план речевой задачи создаст в упражнениях условия, адекватные речевым, т. е. основу для переноса, изменит характер производимых учеником действий по имитации, подстановке и т. п., которые будут действительно речевыми действиями, а не языковыми операциями, обеспечит комплексность усвоения лексической, грамматической и произносительной сторон речевой деятельности.

Наличие речевой задачи, однако, недостаточно для автоматизации определенной формы. Ведь, выполняя одну и ту же речевую задачу, ученик может облечь высказывание в разные формы. Например, при установке «Согласитесь со мной, если я прав» реакциями могут быть:

- Этот фильм мне не понравился.
- 1) — Он и мне *не понравился*.
- 2) — Да, это *плохой фильм*.

Если цель — усвоение окончаний прилагательных, пригоден вариант № 2, а не № 1. Следовательно, упражнение нужно организовать так, чтобы в репликах учеников использовалась все время автоматизируемая грамматическая форма и чтобы они были однотипны в этом плане.

Этому и служит второй принцип построения условно-речевых упражнений — **принцип аналогии в образовании и усвоении грамматических форм**. Он означает, что, выполняя речевую задачу, ученик конструирует свои реплики по аналогии с образцом, представленным обычно в реплике учителя или на доске. Образец постепенно сворачивается и благодаря этому интериоризуется; появляется чувство формы, на основе которого человек затем в речи и конструирует эту форму мгновенно. Если первый принцип обеспечивает функциональную сторону речи, то второй — ее формальную сторону.

Но форма и функция в условно-речевых упражнениях усваиваются не раздельно, не последовательно, а параллельно. Однако на первом плане сознания находится речевая задача, оформление речи протекает на втором плане. Такой процесс характеризуется тем, что форма усваивается не в отрыве от ее функции, а, наоборот, в тесной связи с нею, за счет нее.

Поэтому правомерно выдвинуть третий принцип — **принцип параллельного усвоения формы и функции при ведущей роли последней**.

Важно заметить, что для формирования лексических навыков второй принцип окажется излишним (по вполне понятным причинам).

Различается множество видов условно-речевых упражнений (УРУ), которые классифицируются по составу, по установкам и по способу выполнения. Поскольку для становления навыка наиболее важно то действие, которое в упражнении выполняет ученик (способ выполнения), покажем классификацию УРУ по этому критерию.

1) **Имитативные** УРУ, в которых учащийся для выполнения речевой задачи находит языковые формы, лексические единицы в реплике учителя (в образце) и использует их, не изменяя. Например: «Подтвердите, если это так».

— Иванов хороший ученик?

— Да, он хороший ученик.

2) **Подстановочные** УРУ, в которых происходит подстановка лексических единиц в структуру какой-либо грамматической формы. Например: «Если я не прав, возразите мне».

— У тебя маленькая квартира.

— Что вы. У меня большая квартира.

Здесь в словосочетании «прилагательное+существительное» заменяется первый компонент. Это может быть направлено и на автоматизацию, скажем, окончаний прилагательных (как в данном случае), и на усвоение сочетаемости лексических единиц. Другой пример: «Поинтересуйтесь качеством того, о чём я скажу».

— Вчера у нас была лекция.

— Интересная лекция?

— Не очень.

С точки зрения автоматизации окончаний прилагательных это подстановочное УРУ, ибо здесь также происходит подстановка, но в потенциально возможное словосочетание. Для формирования лексических навыков, однако, это упражнение репродуктивное (см. дальше).

3) **Трансформационные** УРУ, в которых ученики для выполнения речевой задачи трансформируют реплику (или часть реплики) собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т. п. Для лексических навыков трансформация может выражаться в передаче того же содержания другими словами. Например: «Передайте товарищу мои слова».

— Я не читаю детективов.

— Он говорит, что детективов не читает.

4) **Репродуктивные** УРУ, при выполнении которых предполагается воспроизведение в репликах учащихся тех форм или лексических единиц, которые усвоены в предыдущих упражнениях.

Если раньше ученик репродуцировал, опираясь либо полностью на образец (в имитативных), либо на аналогичную форму (в подстановочных), либо на похожую форму (в трансформационных), то здесь репродукция уже полностью самостоятельна. Например: «Угадайте».

- Вчера в универмаге я что-то купил.
- *Новый костюм?*
- Нет, красивый плащ.

Другой пример: «Сделайте замечание собеседнику, если вы считаете, что он поступает неверно».

- Я обедаю обычно в 6—7 часов.
- Это плохо. *Нельзя* обедать так поздно.

Все четыре вида, выполняемые в указанной последовательности, представляют собой комплекс УРУ, используемый обычно для усвоения какой-то одной формы или группы лексических единиц. В зависимости от многих факторов (материал, аудитория, ступень обучения и т. п.) комплекс может видоизменяться и в количественном, и в качественном отношении.

Поскольку приемы работы с УРУ в корне отличаются от приемов работы с другими упражнениями и, кроме того, играют иногда решающую роль в их эффективности, опишем в тезисной форме основные моменты технологии работы.

1) Приступая к работе с УРУ впервые, необходимо не только разъяснить ученикам суть этих упражнений, но и продемонстрировать их выполнение. Главное при этом — довести до сознания учеников, что они не «выполняют упражнения», а реагируют, беседуют, общаются. Поэтому они должны стараться и соответственно вести себя «по-речевому».

2) Установки вначале даются на родном языке, иностранные эквиваленты вводятся постепенно.

3) Перед выполнением упражнения (не каждого, разумеется) следует обязательно отработать его выразительную сторону: логическое ударение, эмоциональную окраску и т. п. Иначе упражнение «разваливается», ибо партнеры теряют речевой контакт.

4) Для большей естественности реплик постепенно вводятся разговорные штампы, клише.

5) Поскольку учителю трудно запомнить все свои реплики во всех упражнениях, заготавливаются маленькие карточки, где обозначены установки и опорные слова для каждого упражнения. Важнейшим моментом является умение учителя как бы невзначай использовать их в качестве опор для памяти, а не как материал для считывания своих реплик. С читающим собеседником общения не получится.

6) Одно упражнение, состоящее из 8—10 элементов (микродиалогов), должно выполняться не более двух минут. Общая продолжительность работы с УРУ зависит от ступени обучения и колеблется в диапазоне от 15 до 30 минут.

7) Возможна и желательна такая организация работы с УРУ, когда время говорения почти полностью отдано учащимся. Для этого необходим специальный раздаточный материал — карточки с иллюстрациями.

Наряду с перечисленными положениями имеются еще по крайней мере три, от которых без преувеличения зависит само

существование УРУ. Опыт их применения показал, что некоторые учителя считают: если они дали речевую установку, значит это уже УРУ. По сути же дела использование одной лишь речевой задачи без других факторов часто приводит к формализму: формальное «общение» вроде бы налицо, «собеседники» подтверждают, опровергают, спрашивают и т. п. Но не случайно мы взяли слова «общение» и «собеседники» в кавычки, ибо в действительности это лишь внешняя оболочка коммуникации. Какие факторы имеются в виду?

1) **Психологическая перестройка** учителя на новый лад работы. Прежде всего сам учитель должен понять, что процесс выполнения УРУ — это общение, пусть условное, регламентированное нуждами обучения, но общение. Понимание этого определяет все его поведение, о чем будет подробный разговор в следующей главе.

2) **Ситуативная обусловленность** реплик. Допустим, дается установка: «Если вы согласны делать то, что вас просят, скажите об этом», и следует реплика: «Помогите ему, пожалуйста!», то ученику неясно, кому и в чем он должен помочь. Поэтому необходимо предпослать приведенной реплике другую:

— Петя не может понять текст. Помоги ему!

— Хорошо, я ему помогу.

Иногда ситуативную соотнесенность репликой не создать, тогда следует прибегнуть к иллюстративной наглядности. Например: «Прав я или нет?»

— (Показывая картинку.) Эта комната не уютная, мне кажется.

— Что вы! Очень уютная.

— Может быть.

3) **Достоверность** реплик. Если то, что говорится, является неправдой по отношению к говорящему, не может быть речи даже об условном общении. Например, учитель раздает ученикам книги и дает задание: «Посоветуйте мне прочесть ту или иную книгу и обоснуйте это». Отличное задание. Но ... ученики этих книг не читали. Они, правда, учились, как надо **вообще** советовать, обосновывать свой совет, но по отношению к **данной** книге этот совет будет ложью, а не условностью.

Все реплики в УРУ должны быть рассчитаны на личность обучаемого, на его действительный жизненный опыт. Вот еще пример, к сожалению, взятый из практики использования УРУ: «Подтвердите, если я прав».

— Твоему брату 19 лет, да?

— Да, моему брату 19 лет.

А у этого ученика **вообще** нет брата ...

После подобных «упражнений» вряд ли ученик уверует в то, что иностранный язык такое же средство общения.

В заключение несколько слов об уровнях УРУ. Выше были выделены четыре вида УРУ по способу их выполнения. Это виды

УРУ второго уровня — УРУ<sub>2</sub>. Возможны, однако, и УРУ первого уровня — УРУ<sub>1</sub>. Это более низкий уровень оречевленности, поскольку в УРУ<sub>1</sub> есть только речевая задача, но нет реальной ситуативной отнесенности; кроме того, высказывание полностью обусловлено по содержанию, а опоры — зрительные, вербальные. Примером УРУ<sub>1</sub> может служить специальная подстановочная таблица, в содержательном плане имеющая одну функциональную направленность и снабженная установкой типа: «Представьте, что вам нужно попросить собеседника сделать что-то». Собеседник снабжается другой карточкой с заданием: «Представьте себе, что вы обещаете сделать то, о чем вас просят». Работа проходит в парах по специальным раздаточным материалам, является подготовительной для особых случаев (для некоторых учащихся) и должна занимать минимум процесса автоматизации.

**2. Подкрепления в процессе формирования навыков.** На данном этапе возможны различные подкрепления. Это и аудитивное восприятие усваиваемого материала в речевой зарядке и в речи учителя на уроке, куда новый материал включается специально, и зрительные подкрепления во время выполнения домашнего задания.

Но нам хотелось бы описать один из видов подкрепления, который является по своей природе комплексным и поэтому в некотором роде универсальным для формирования навыков. Поскольку он связан с письмом, необходимо во избежание недоразумений начать с того, что понимается под «письмом».

Представляется методологически оправданным и методически целесообразным прежде всего различать два понятия — «письмо» и «запись». Критерием их деления служит отношение пишущего к содержательной (смысловой) стороне высказывания (продукта): при письме она определяется самим пишущим.

I. «Письмо» следует рассматривать как один из основных, самостоятельных видов речевой деятельности, который может осуществляться на двух уровнях:

1) уровень репродуктивный — фиксация собственных высказываний при сохранении всех особенностей устной формы общения (за исключением, разумеется, интонационных). Этот уровень функционирует обычно в тех случаях, когда мы делаем пометки для своих высказываний, пишем обычное письмо;

2) уровень продуктивный — продуцирование собственно письменной речи со всеми присущими ей особенностями (полнота, синтаксическая сложность, развернутость, грамматическая нормативность). Этот уровень функционирует в тех случаях, когда пишутся статьи, научные рефераты, книги.

И тот, и другой уровень «письма» используется в коммуникативных целях, т. е. их функционирование стимулировано речевыми задачами. Различие между этими уровнями лежит прежде всего в лингвистической сфере.

II. «Запись» речи как вспомогательный вид деятельности также осуществляется на двух уровнях:

1) уровень репродуктивный — запись (фиксация) слов, высказываний других людей без изменения;

2) уровень продуктивный — запись речи других людей в виде ее конспектирования (на слух) или рефериования (визуально), когда происходит трансформация воспринятой формы высказываний.

Оба уровня «записи» имеют место в процессе общения; разница между ними кроется в уровне владения речевым умением (умениями): уровень продуктивный требует владения не только письмом, но и аудированием, и чтением.

Если теперь вернуться к письму как подкреплению и выяснить возможность и целесообразность использования предложенных уровней как **средств обучения** говорению, в частности как средств формирования **навыков**, то можно сказать, что в качестве подкреплений на этапе формирования навыков следует использовать только репродуктивный уровень.

**Письмо-репродукция** как подкрепление может иметь место:

а) при подготовке устных высказываний (составление плана, набросков, опорных слов и выражений, фиксируемых самим учащимся);

б) при подготовке домашнего задания, которое всегда выполняется письменно, часто в форме письма к другу.

Однако главным средством, рекомендуемым в качестве подкрепления, служит **запись-репродукция**. Одним из возможных приемов такого вида записи является **запись на слух с однократного предъявления**.

В чем заключается предлагаемый прием?

Готовясь к уроку, учитель составляет небольшое высказывание (микротекст), состоящее из 5—8 фраз, в которых содержатся новые лексические единицы или грамматическое явление. Это должно быть именно высказывание (хотя мы и называем его **микротекстом**) со всеми признаками устной формы речи. Оно записывается заранее на переносную доску или на карточку для эпидиаскопа, а также на магнитофонную ленту.

После того как учащиеся ознакомились с новыми словами или новым грамматическим явлением, учитель говорит: «А теперь послушайте, что думает по этому поводу<sup>1</sup> один из иностранцев, посетивших наш город. Согласны вы с ним?» Ученики слушают высказывание с магнитофона (30—40 секунд), потом учитель говорит: «Чтобы лучше ответить на мой вопрос, запишите это высказывание». Учитель произносит фразу за фразой, а ученики записывают их. Однако эта запись в **корне** отличается от диктанта. Она характеризуется следующими признаками:

---

<sup>1</sup> Имеется в виду обсуждаемый вопрос.

1) каждая фраза произносится **только один раз** и не повторяется ни при каких условиях;

2) если фраза длинная, а ученики еще не научены схватывать ее целиком, можно расчленить ее на две части, но **только по смыслу**, а не по величине, т. е. так, чтобы получились смысловые синтагмы;

3) ученики должны быть приучены повторять услышанную фразу (синтагму) шепотом, **прежде чем** они ее запишут. Это условие совершенно обязательно, без него, как и без других, предлагаемый прием теряет свои преимущества;

4) фразы произносятся в **нормальном** (а не замедленном) темпе.

Когда высказывание записано, выставляется переносная доска (или микротекст показывается через эпидиаскоп) и в течение одной минуты ученики сверяют свою запись с правильной. Учитель может указать на трудные с орфографической точки зрения места. Тот, кто не успел что-то записать, может это сделать сейчас.

Таким образом, предлагаемый прием является единственным видом работы, когда в усвоении участвуют все четыре анализатора: ученик **слышит** фразу, **проговаривает** ее, **записывает** и **прочитывает**.

После этого выполняются упражнения в автоматизации.

Эксперименты показали, что постоянная запись речевого материала на слух с однократного предъявления способствовала успешному формированию многих важных параметров говорения, а именно:

а) болеециальному интонационному оформлению речевых отрезков;

б) увеличению средней длины «автоматической пробежки», т. е. совокупности слов, произносимых между двумя паузами;

в) улучшению синтагматического (смыслового) членения речевого высказывания;

г) увеличению беглости речи;

д) повышению продуктивности говорения, которая характеризуется синонимичными заменами элементов передаваемого текста, положительными привнесениями, т. е. привнесениями, которые способствуют более точной передаче мысли и т. п.<sup>1</sup>

Есть все основания предполагать, что запись на слух с однократного предъявления при **постоянном** ее использовании даст еще лучшие результаты. И не только по указанным параметрам, ибо будет постоянно развивать слуховую память учащихся, т. е. их **способность** к усвоению речи. Кроме того, постоянная

<sup>1</sup> Теоретическое обоснование предлагаемого приема см.: *Пассова Г. Я., Пассов Е. И. Один из приемов формирования лексических и грамматических навыков говорения // Методика обучения иноязычной устной речи.* — Воронеж, 1976.

запись будет способствовать развитию техники письма, а затрачиваемое на запись время сокращается до предела. В конечном счете учащиеся смогут достигнуть такого уровня, когда не потребуется специальное время на запись необходимого им материала: они смогут его фиксировать **попутно**. Значение этого для средней и старшей ступени обучения трудно переоценить.

В связи со сказанным хотелось бы заметить, что не следует отождествлять понятие «коммуникативный» с понятием «устный» и тем самым выносить «письмо» и «запись» за скобки обучения: ни одно, ни другое не чуждо коммуникативному обучению, более того, может принести ему большую пользу.

**3. Формирование грамматических навыков.** В предыдущем изложении были рассмотрены такие вопросы, которые непосредственно касаются формирования и грамматических навыков. Поскольку эти вопросы имеют принципиальное значение, напомним их в тезисной форме.

1) Во-первых, это **функциональная ориентация** процесса формирования навыков, предписывающая не последовательное усвоение сначала формы, затем функции грамматических явлений, а усвоение формы вместе с функцией, на ее основе.

2) Во-вторых, это **ситуативность** (условная либо реальная) как обязательное условие формирования речевых навыков, способных к переносу.

3) В-третьих, это **условно-речевые упражнения** как средство формирования навыков.

4) В-четвертых, это **квантование правил** как способ управления формированием навыков.

5) В-пятых, это **запись** на слух с однократного предъявления как комплексное подкрепление для становления навыков.

Учитывая все это, рассмотрим другие вопросы, касающиеся формирования грамматических навыков. Прежде всего что такое грамматический навык, ибо, не представляя себе сущности грамматических навыков, учителю трудно грамотно организовать процесс их формирования.

Функционирование грамматической стороны говорения происходит следующим образом:

а) говорящий выбирает модель, адекватную своему речевому замыслу. Выбор, конечно, происходит подсознательно. Когда нам нужно пообещать что-то собеседнику, то мы в зависимости от ситуации и отношений с собеседником скажем: «Я сделаю это». Или: «Хорошо, я обещаю тебе». Или: «Ладно, ладно, сделаю» и т. п. Это произойдет только в том случае, если форма глагола будущего времени усваивалась вместе с функцией «обещание» и, следовательно, маркирована ею в сознании человека. Это и есть функциональная сторона навыка, или **операция выбора**;

б) говорящий оформляет речевые единицы, которыми заполняется модель. Операция **оформления** должна произойти сог-

ласно нормам языка и в определенных временных параметрах.

Многие ошибки не мешают взаимопониманию, если говорение обладает соответствующими качествами как деятельности, прежде всего синтагматичностью и выразительностью, и как продукта, т. е. логичностью, содержательностью и т. д. Это не означает, что можно не заботиться о профилактике ошибок; сказанное определяет лишь усиление акцента на том, что важнее, за счет того, что менее важно для коммуникации.

Грамматическое оформление высказывания теснейшим образом связано с владением лексикой, зависит от уровня лексических навыков. Вот почему формировать грамматические навыки можно лишь на основе таких лексических единиц, которыми учащиеся владеют достаточно свободно.

Здесь уместно сделать одно принципиально важное замечание. Может показаться (а так обычно и считают), что соотнесенность с ситуацией присуща только операции выбора. Но это не так: она присуща и операции оформления, правда, опосредованно, через то, что лингвисты называют грамматическим значением. Скажем, фразой «В городе много **строят**» можно выразить и подтверждение, и отрицание мысли собеседника (т. е. совершенно противоположные речевые функции), но в обоих случаях использование в ней неопределенного-личного местоимения означает выдвижение на передний план самого действия, а не его производителя. Выбор модели зависит и от того, насколько усвоено говорящим ее грамматическое значение (в данном случае — неопределенность действующего лица). А оно как раз теснейшим образом связано с оформлением данной модели, ибо форма и ее значение едины и неразрывны. Говоря иначе, грамматическое значение, с одной стороны, связано с оформлением модели, с другой — с ситуацией, от чего зависит выбор.

Понимание и признание этого влечут за собой отказ от **последовательного** формирования сначала операции оформления (в языковых и им подобных упражнениях), а затем операции выбора (в речевых упражнениях), ибо в этом случае оформление вынужденно отрывается от ситуативности и поэтому не вырабатывается **механизм ситуативного слежения за оформлением** высказывания. В результате такого обучения **ученик**, рассказывая о проведенном дне, говорит «Я читаю книгу ...» вместо «Я читал книгу», не замечая ошибки неситуативного использования временной формы. Названный механизм вырабатывается только в том случае, если форма и функция усваиваются параллельно, при ведущей роли функции, как это имеет место в условно-речевых упражнениях.

Обе операции — выбор и оформление — синтезированы в грамматическом навыке в единое действие, обладающее качествами речевого навыка как такового. Общую структуру грамматического навыка в ее методической интерпретации можно представить следующим образом (схема 10):

Схема 10

Усваивается на основе общей установки перед комплексом упражнений



Усваиваются на основе установок в условно-речевых упражнениях

Допустим, мы имеем дело с грамматической моделью будущего времени. Ее грамматическое значение — выражение будущности действия; речевые функции, которые можно выразить с ее помощью, по крайней мере следующие: обещание, удивление, сообщение, предположение, требование, уверенность и др.

В каждой системе речевых средств есть определенное ограниченное число грамматических навыков, составляющих в целом грамматическую (структурную) сторону говорения. Необходимо выявить их номенклатуру, затем установить их иерархию с точки зрения необходимости для владения говорением. Кроме того, нужно знать функциональные возможности каждой модели, т. е. какие речевые функции каждая из них способна выполнять. Это послужит основой для построения всей подсистемы обучения грамматической стороне говорения.

Здесь, однако, нас интересует не вся подсистема, а лишь подэтап формирования грамматических навыков в цикле уроков. На этом отрезке обучения, как правило, усваивается какой-либо **один** грамматический навык или два-три его «варианта» (например, 1-е и 3-е лицо глагола в прошедшем времени). Для этого следует по возможности отвести **два урока**.

Опишем общий ход двух «грамматических» уроков. Слово «грамматических» взято в кавычки, ибо таковыми они должны быть лишь по материалу, по характеру же они речевые.

Прежде всего — «шапка» урока. Она выглядит следующим образом. *Тема урока: «Мое свободное время»* (отпуск, каникулы, выходные).

*Цель урока: Формирование грамматических навыков.* (Второй урок может иметь цель «Совершенствование грамматических навыков».)

*Сопутствующая задача: Совершенствование произносительных навыков — логическое ударение.*

*Речевой материал:*

- 1) новый — модель 1-го и 3-го лица глаголов в будущем времени;

- 2) для повторения — синтаксическая модель с модальным глаголом в настоящем и прошедшем времени.

**Оснащение урока:** магнитофон, переносная доска, иллюстративная наглядность.

**Ход урока:**

Поскольку о начале урока у нас будет отдельный разговор (см. следующую главу, § 1), начнем сразу с работы над грамматическими навыками. Она проходит на основе **стадий** его формирования: 1) восприятие, 2) имитация, 3) подстановка, 4) трансформация, 5) репродукция, 6) комбинирование (стадия выделена по критерию — действия обучаемого с усваиваемым материалом).

Каковы специфика и задачи каждой стадии?

1) **Восприятие.** Известно, что первая попытка человека создать что-то невозможна, если он предварительно не воспринял это в речи другого человека.

Роль предваряющего слушания в формировании динамического стереотипа чрезвычайно велика. Воспринимая иноязычную речь, человек «не слышит», не различает ее состава, в частности не улавливает грамматическую форму. Слышать он начинает лишь в том случае, если его внимание направлено на что-либо соответствующим указанием или привлечено каким-либо способом подачи: интонация, пауза, выделение голосом, ударение. Если предваряющее слушание организовано правильно и учащийся воспринимает *однотипные фразы*, понимая, какую *функцию* эти фразы реализуют, то это и способствует зарождению речевого динамического стереотипа как основы грамматического навыка. Слушание к тому же сопровождается внутренним проговариванием, что играет решающую роль в укреплении стереотипа.

Восприятие модели происходит в процессе *презентации*, которую можно определить как показ модели в действии, показ ее функционирования в речи. Возьмем, к примеру, обозначенное в «шапке» урока будущее время.

— Ребята! — говорит учитель, — сегодня вы научитесь рассказывать о своих планах на будущее, делиться планами на каникулы, на лето, на ближайшее воскресенье. Между прочим, послезавтра воскресенье. Я провожу его обычно в лесу. Вот послушайте, что я собираюсь делать в воскресенье. Обратите внимание на то, как я это выражаю, в какой форме ...

Дальше учитель рассказывает о своих планах, выделяя голосом форму будущего времени, вычленяя ее иногда из фразы. Закончив презентацию, он говорит:

— Вот так я провожу воскресенье.

На доске появляется схема:



— А теперь послушайте, что планирует на лето мой сын (друг, муж, знакомый и т. п.). Совпадают ли ваши планы с его планами?

Включается магнитофон, и учащиеся слушают микротекст — высказывание.

— Чтобы вы смогли лучше ответить на мой вопрос, запишите это высказывание.

После записи на слух с однократного предъявления ученики, используя схему и микротекст, отвечают на предваряющий вопрос. Затем начинаются упражнения.

## 2) Имитация, подстановка, трансформация, репродукция.

Работа на указанных стадиях была рассмотрена в рамках условно-речевых упражнений, поэтому выскажем лишь несколько дополнительных замечаний.

Прежде всего о *последовательности* упражнений. В принципе последовательность стадий меняться не должна, отдельные стадии могут лишь отсутствовать, что зависит от характера грамматического материала, не позволяющего осуществить действия подстановки или трансформации, и от нужд обучения, когда, скажем, первые две стадии уже освоены. Так, например, на втором уроке нет нужды снова начинать упражнения с имитативных или даже подстановочных.

Второе замечание касается *соотношения* упражнений. На него влияет много факторов. На первом уроке важно соотношение между имитативными и подстановочными, с одной стороны, и трансформационными и репродуктивными — с другой. Оно зависит от характера грамматической структуры, внутриязыковых трудностей ее усвоения, межъязыковой интерференции и т. д.

Есть речевые образцы, требующие больше имитации, есть такие, усвоение которых после записи можно начать с подстановки. Но, как правило, это соотношение должно быть не меньше чем 50 : 50, с преобладанием второго компонента.

Первый урок обычно заканчивается репродукцией.

Что вносят в формирование грамматического навыка эти четыре стадии?

**Имитация** закладывает основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической формы. Укрепляется осознание функциональной стороны модели. Запоминается формальная сторона (на основе концентрации возбуждений в коре).

**Подстановка** начинает формировать операцию оформления. Зарождается осознание обобщенности модели. Увеличивается способность к репродукции на основе аналогии.

При **трансформации** все указанные процессы поднимаются на более высокий уровень. Укрепляется операция оформления. Начинается дифференциация временной связи. Зарождается операция самостоятельного вызова модели.

**Репродукция** как направляемое изолированное употребление усиливает дифференциацию временной связи. Завершается установление ассоциации между формальной и функциональной сто-

роной модели. Завершается (на уровне направляемой речи) формирование операции вызова, а также внутреннего образа модели.

Заметим, что в упражнениях на этих стадиях будущее время используется во всех своих функциях, которые оно способно выполнять в говорении.

3) **Комбинирование** заслуживает особого рассмотрения. Если продолжить разговор о формируемых механизмах, то нужно сказать, что комбинирование прежде всего укрепляет дифференцировку временной связи и, во-вторых, вырабатывает ее устойчивость. Оба эти качества по сути дела две стороны одной медали.

На этой же стадии формируется механизм выбора, именно выбора модели, а не ее вызова. Это разные механизмы (может быть, разные уровни одного механизма): вызов происходит в условиях, когда сознание направлено только на возможность использования усвоенной модели, поскольку высказывание участящегося остается на уровне одной фразы и весь опыт реплик в предыдущих упражнениях подсознательно подсказывает вызов именно данной модели; выбор же происходит в таких условиях, когда высказывание планируется объемом в две-три фразы. Естественно, что внимание говорящего распыляется. Оно переключается с автоматизируемой модели на содержание всего высказывания, на передачу его смысла, на тактику говорения. В этом случае нужно уже произвести выбор необходимой модели из определенного материала, причем в усложненных условиях. Здесь, кстати, начинает формироваться один из важнейших механизмов, без которого невозможно нормальное говорение,— сверхфразовое упреждение.

Целесообразно назвать эту стадию комбинированием, ибо на этой стадии происходит специальное, целенаправленное, управляемое «сталкивание» усвоенной на предыдущих стадиях модели с другими, усвоенными еще раньше. Речь идет именно об управляемом комбинировании: упражнения этой стадии следуют специально организовать так, чтобы усваиваемая модель поочередно комбинировалась со всеми теми (главными из тех), что используются с нею в естественном говорении. У каждого грамматического явления, по-видимому, есть свой «структурный ареал», если можно так выразиться, т. е. совокупность тех форм, с которыми оно чаще всего соседствует в речевых высказываниях. Соседство это вызвано коммуникативно-функциональными причинами. Этот же принцип должен воплощаться и в упражнениях, что и будет способствовать выработке качества устойчивости у грамматического навыка.

То, что мы имеем в виду, не формальные оппозиции, а смысловые, коммуникативные. Речь идет не о противопоставлениях форм одного падежа другому, единственного числа множественному, настоящего времени прошедшему или одного прошедшего

другому. Хотя и такие противопоставления имеют значение, если, однако, они функционально ориентированы и коммуникативно оправданы.

Все эти вопросы требуют дополнительных исследований, ибо их значение для формирования грамматических навыков трудно переоценить, особенно следует приветствовать идею о совместном усвоении некоторых явлений, например глагольных времен, предложенную В. Н. Карасевой и П. Б. Гурвичем<sup>1</sup>, что сыграет весьма существенную роль в скорейшем создании *естественной* коммуникации уже на начальной ступени обучения.

На стадии совмещения используются те же условно-речевые упражнения, в которых установка нацеливает ученика на совмещение разных речевых образцов. Например, не: «Скажите, хотите ли вы делать то же самое», а: «Скажите, хотите ли вы делать то же самое, и *пообещайте* мне сделать это».

— Я хотел бы сегодня сходить в кино.

— Я бы тоже хотел. Я обязательно *пойду* сегодня в кино.

Комбинирование редко укладывается в первый из двух «грамматических» уроков. Зато во втором уроке оно занимает чаще всего половину времени наряду с трансформацией и репродукцией. Таким образом, за два урока общее соотношение имитативных и подстановочных действий, с одной стороны, и трансформационных, репродуктивных и совмещающих (как более творческих, самостоятельных и поэтому более полезных) — с другой, составляет приблизительно 1 : 3, что видно на следующей схеме.

### Схема 11

Первый урок	Второй урок
Восприятие Запись Имитация Подстановка	Трансформация Репродукция
Трансформация Репродукция	Комбинирование

Такое соотношение обеспечит продуктивность усвоения.

В связи с усвоением грамматической стороны говорения нельзя не сказать о том, что следует с точки зрения коммуникативного обучения отнести к «грамматике». Это обусловлено тем, что границы между лексикой и грамматикой, установленные в лингвист-

<sup>1</sup> См.: Карасева В. Н., Гурвич П. Б. Перемеживающее противопоставление при обучении грамматическим явлениям иностранного языка // Исследования в области коммуникативного обучения иностранным языкам.— Владимир, 1971.— С. 32.

тике, и те, что вырисовываются при обучении говорению, не совпадают. Достаточно вспомнить, например, формы прошедшего времени сильных глаголов в немецком или английском языке, которые для обучения являются, конечно, «лексикой», ибо они, на наш взгляд, не образуются в процессе говорения, а порождаются как готовые. С другой стороны, такие явления, как глаголы управления в немецком языке,— это не лексика, а «грамматика», ибо усвоение таких глаголов только как лексических единиц недостаточно для использования при говорении.

В плане усвоения грамматической стороны говорения имеются три вида трудностей: морфологические, синтаксические и логико-синтаксические. Если обучение говорению начинается с уровня целой фразы (что сейчас практикуется), то первые два вида трудностей оказываются нерасчлененными, что вряд ли способствует эффективности обучения. Если вспомнить, что существуют четыре типа единиц речи, то окажется, что каждому из типов свойственны в основном свои трудности.

Поэтому представляется целесообразным при обучении грамматической стороне говорения придерживаться такой стратегии, которая предусматривает постепенное овладение трудностями. Следующая таблица показывает это.

Таблица 11

Порядок	Уровень единиц	Трудности
1	Слова	Морфологические (усвоение непроизвольное)
2	Свободные словосочетания	Морфологические (усвоение произвольное)
3	Фразы	Синтаксические
4	Сверхфразовые единства	Логико-синтаксические

Непроизвольное усвоение не только слов, но и свободных словосочетаний происходит на начальной ступени, где накапливается речевой опыт, который затем осознается и осмысливается. Произвольное усвоение (с уровня трудностей второго порядка) имеет место на подэтапах формирования грамматических навыков.

**4. Формирование лексических навыков.** Чтобы формировать лексические навыки, нужно прежде всего знать, что это такое, на основе каких механизмов они функционируют.

Очевидно, что для использования какой-либо лексической единицы (ЛЕ) необходимо:

а) вспомнить ее, **вызвать** в памяти соответственно задаче, замыслу, что происходит, конечно, подсознательно;

б) мгновенно **сочетать** данную ЛЕ с предыдущей или (и) последующей, причем сочетание это должно быть не просто правильным лингвистически, но и адекватным речевой задаче в данной ситуации.

Наличие этих операций впервые замечено Н. И. Жинкиным.

Указанные операции сопровождаются работой механизма ситуативного слежения: если автоматически вызванное слово не подходит ситуации, не «срабатывает», то включается уже **сознательный выбор** ЛЕ, или **сознательный подбор** сочетаний.

Знания отмеченных двух операций, однако, недостаточно для организации работы по формированию лексических навыков. «Слово,— писал А. Р. Лурия,— является узлом связей, имеющим множественную систему связей как звукового и морфологического характера, так и наглядно-ситуационного, категориального».

Различные данные позволяют выделить в лексическом навыке следующие компоненты.

а) **Слуховые и речевые следы** от самого слова в их соотнесенности: благодаря последней осуществляется *слуховой контроль* за «формальной» правильностью слова.

б) **Соотнесенность** слуховых и речедвигательных следов слова **со зрительным образом предмета** (прямо или опосредованно). «Во многих повседневных контекстах национальных языков,— пишет И. С. Нарский,— в роли значений слов выступают конкретные объекты, этими словами обозначенные. Когда говорят «Закройте дверь ключом», то имеют в виду не дверь и не ключ вообще, а именно ту дверь, которую следует запереть». Слова «имеют в виду» означают, что в сознании слово связано с *представлением* и функционирует на его основе. Представления могут быть единичными (знакомый человек, известная нам комната) и общими (человек вообще, комната вообще). «Отсутствие понятий об окружающих предметах до поры до времени не нарушает общения между людьми» (А. А. Ветров). Понятия характерны главным образом для того случая, когда мышление выполняет познавательную функцию, а не коммуникативную.

в) **Ассоциативные связи слова с кругом других слов**, что физиологически объясняется категорийным поведением слова, настроенностю слуховых и речедвигательных следов одного слова на следы других слов. В речевом продукте это выражается в устойчивых и в свободных словосочетаниях.

г) **Связи слова, составляющие его смысловое строение.** Этих связей у каждого слова много, так как они отражают: функцию предмета, обозначенного данным словом, свойства предмета, связи его с другими предметами и т. п. В этом плане следует напомнить, что смысл, по словам А. А. Леонтьева, есть «аналог значения в конкретной деятельности». Отсюда правомерно сделать предположение, что каждая из связей смыслового строения слова приобретается только в процессе речевой деятельности, а следо-

вательно, маркирована теми условиями, в которых эта деятельность протекала.

д) **Соотнесенность слова с ситуацией** как системой взаимоотношений собеседников. Э. И. Соловцова экспериментально установила, что «уровень активности слова зависит как от богатства связей, так и от способности к возбуждению той стороны связи, которая обусловлена данной ситуацией», что «при отсутствииенной должной ситуативной заостренности вызов слова не состоится».

Важно подчеркнуть, что ситуативность слова основана не на неких обособленных связях, отличных от тех, что обеспечивают формальную правильность слова и его семантическую правильность. Иначе говоря, **форма, значение и назначение** слова представлены на физиологическом уровне как «единая полифункциональная система» (Н. П. Бехтерева).

В указанной триаде **ведущим звеном является «назначение»** слова, ибо слово несет основную коммуникативную нагрузку и поэтому в говорении оно выражает отношение говорящего, его эмоциональное состояние, оно всегда используется для решения какой-то речевой задачи. Следовательно, можно сказать, что «форма» слова и его «значение» маркированы «назначением» (функцией).

Учитывая описанную выше структуру лексического навыка, легко определить, какие недостатки присущи традиционной процедуре работы по его формированию.

Во-первых, новые лексические единицы как бы «навязываются» учащимся. Последние приходят на урок иностранного языка после других уроков, и их мозг работает в ином, не соответствующем восприятию слов, режиме. Предъявляемые слова ни в смысловом, ни в эмоциональном плане для них не значимы, ибо не нужны **сейчас**, в данный момент, для того чтобы что-то сказать (а в говорении слова нужны только для подобных целей). Поэтому новые лексические единицы воспринимаются как незначимые.

Во-вторых, ученики при этом пассивны. Они, конечно, запоминают, но запоминание здесь самоцель, ибо оно произвольно. В основе этого лежит стратегия: сначала запомни, затем используй. При всей внешней логичности она вредна, ибо необходимо не запомнить, а затем использовать, а запоминать, используя, т. е. запоминать в деятельности, непроизвольно. Заготовка слов впрок (как белка заготавливает орехи) не вызывает интереса у учеников.

В-третьих, семантизация 10—15 слов занимает часто 20—25 минут урока. Эти минуты, умноженные на количество уроков, где присутствует семантизация, составляют в целом едва ли не 1/10 часть всего учебного времени.

В-четвертых, семантизация — это лишь сообщение значений, главным же в словоупотреблении является не само значение слова, а его связи. Знание значения есть только **знание слова, владе-**

ние словом требует усвоенности его **назначения**, его функции.

Могут возразить: ведь семантизация предполагается как **предварительная стадия**, за ней, дескать, следует автоматизация, в процессе которой и усваивается назначение слова, его функция, ситуативная отнесенность. Но в том-то и беда, что стратегия — «сначала вне ситуации, затем в ситуации» или «сначала форма и значение, затем функция, назначение» — неэффективна либо требует чрезвычайно много времени. Это вполне объяснимо, ибо соотнесенность любой стороны навыка с ситуацией именно потому и действенна в говорении, что приобретается она **вместе** со словом, т. е. когда слово усваивается как функциональная единица. Ситуативная отнесенность **не придается** слову, а **усваивается с ним**, точнее, слово (его форма и значение) усваивается благодаря ситуативной отнесенности и необходимости слова для высказывания своих мыслей и чувств.

Хорошо известно, что традиционная стратегия приводит в лучшем случае к **знанию** слов, т. е. к способности ученика назвать изолированное иноязычное слово в качестве эквивалента слову родного языка, а не к **владению**. Это происходит, потому что связи, образующиеся при запоминании формы и значения без их назначения, т. е. в условиях, неадекватных функционированию слова, **качественно неоднородны** тем связям слова, которые имеют место в говорении (В. С. Коростелев). Отсюда и отсутствие переноса навыков.

С одной стороны, у учащихся недостаточно хорошо развита активность и самостоятельность высказываний по взволновавшим их проблемам, не выработано умение глубоко и всесторонне оценивать политические и моральные проблемы, мотивы поведения своих сверстников, умение сопоставлять свои взгляды и поведение с мыслями и поступками героев литературных произведений, фильмов и т. д.

С другой стороны, когда учителям удается организовать такого рода беседы, то ощущается острый недостаток лексического материала у учащихся для выражения своих мыслей: 10—15 слов, которые даются обычно, не позволяют даже элементарно высказаться по проблеме.

Можно ли организовать процесс усвоения ЛЕ так, чтобы избавиться от указанных недостатков и соблюсти необходимые условия? Да, стратегия такого усвоения разработана В. С. Коростелевым<sup>1</sup>. Рассмотрим эту стратегию.

В целом следует отметить, что в ней нет места для собственно семантизации как некоей предварительной стадии. Процесс ов-

<sup>1</sup> См.: Коростелев В. С., Пассов Е. И. Процесс обучения лексической стороне речи как система // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности.— Воронеж, 1980; Коростелев В. С. Сущность процесса формирования лексических навыков при коммуникативном методе обучения говорению.— Там же.— Воронеж, 1980.

ладения словом есть единый, цельный процесс, в котором учащиеся, будучи подготовленными в содержательном и эмоциональном планах и уже имея потребность высказать свою мысль, с первых же реплик самостоятельно используют предоставленные в их распоряжение слова. Овладение значением осуществляется через функцию; раскрытие значений слов является лишь сопутствующим процессу усвоения компонентом, как бы растворяясь в этом процессе.

По сути дела нужно решить две проблемы: во-первых, вызвать у учащихся потребность в новых словах, во-вторых, дать им эти слова в удобном для использования виде.

Для решения первой проблемы использованы данные, описанные Н. П. Бехтеревой. Ею установлено, что одно и то же функциональное состояние мозга (депрессия альфа-ритма) вызывается в двух разных случаях: если запоминаемое слово было для испытуемого эмоционально значимым и при просмотре интересного по содержанию фильма<sup>1</sup>.

Можно предположить, что если перед процессом овладения новыми словами показать учащимся специальный проблемный фильм-эпизод продолжительностью 3—5 минут, который взволновал бы их и вызвал тем самым депрессию альфа-ритма, а вслед за этим предоставить им слова, необходимые для выражения своего отношения к воспринятым, слова, которые также вызовут депрессию альфа-ритма (ибо они значимы для учащегося), то наблюдалась бы требуемая синхронизация ритмов в работе головного мозга, что и обеспечит запоминание слов. Фильм, несомненно, вызовет определенное отношение, а следовательно, и желание (речевую интенцию) поделиться своими мыслями и чувствами. «Мысль,— писал Л. С. Выготский,— рождается не из другой, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции». Затем уже мысль, «подобно нависшему облаку», «прольется дождем слов» (Л. С. Выготский).

Предъявление «экстравербального объекта» перед процессом формирования лексических навыков обеспечивает также то, что ученик бывает внутренне готов к встрече с новыми словами, т. е. он (г. точнее, кора головного мозга) находится в определенном психическом состоянии. Таким образом, просмотр специального фильма перед процессом овладения лексическими единицами преследует цель — создать содержательный базис процесса формирования лексических навыков или шире — мотивационную базу усвоения слов.

Если нет специальных фильмов, то для создания «содержательного базиса» говорения можно использовать фрагменты детских и юношеских художественных фильмов, интересные сюжетные картины, рассказы, прочитанные дома на родном языке, некоторые проблемы, взятые с урока литературы и т. д., т. е. лю-

Таблица 12

Име Meinung?	?	Was bedeutet „freie Zeit“?	Was für Hobby haben Sie?	Wie verbringen Sie die freie Zeit?	Wie muß man die Zeit verbringen?	Wovon hängt das ab?	Was kann N. werden?
N. hat gesagt, daß ... Ich stimme zu	Время для развлечений Коллекционирование значков Разумно Не тратить попусту Or условий Ученый	Zeit für Vergnügen?	Sammeln von Abzeichen? (... Briefmarken)	Sinnvoll? Nicht vergeuden?	(Von den Eltern)	(Ein Ingenieur)	
Рис.	N. glaubt, daß ... Ich kann nicht zustimmen	Время, свободное от уроков Нет хобби Убивают время Углублять знания От воспитания Хулиганом	Schulfreie Zeit? (Frei von der Hausarbeit)	Kein Hobby? (Sport)	(Vom Geld)	Von der Erziehung?	Ein Gelehrter?
Рис.	N. meint, daß ... Meiner Meinung nach ...	Шагание по улицам Безделье Весело Делать что хочется	Bummeln durch die Straßen?	Faulenz? (Malen)	(Den Eltern helfen)		(Ein Rowdy) (Ein Maler)

Рис.	От настроения Строителем	Время для са- мосовершенство- вания Фотографиро- вание Распределяют время Выполнять об- щественные пору- чения От желания Полезным чле- ном общества	Zeit für Selbstvervoll- kommnung? Knipsen?	Verteilen Sie Ihre Zeit? (Planen ...)	Von der Stim- mung? (Von Lehern)	Ein Bauarbeiter?
Рис.	N. hat recht. Ich glaube auch, daß ...	Время для про- гулок Смотреть теле- визор Скучно С пользой для себя От дисциплини- рованности Настоящим че- ловеком	Zeit für Aus- flüge? Fernse- hen? ... Theater- besuche)	Lang- weilig? (Lesen)	Zu seinem Nutzen? (Interes- sant)	(Ein Lehrer)
					Von der Dis- zipliniertheit? Von der Dis- zipliniertheit?	Ein richtiger Mensch?

Таблица 13

— Ваше мнение	Свободное время означает ...	Его хобби ...	Он проводит время	Нужно ...	Организация свободного времени зависит ...	Он может стать ...
Сообщи Для него ... Он ... Так что ... Правда, ... Всё у него ... Скорее всего ...	Время для любых занятий	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Целенаправленно	Правильно распределять	От условий От родителей	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Одобри Все время ... Никогда ... Даже ... Его время ... Наверняка ... Потому что ...	Время для развлечений	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Разумно	Не тратить попусту		Ученый Инженером
Объясни Я думаю ... Его хобби ... Он попросту ... Он не ... По-моему, ... Вот он и ...	Штанище по улицам	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Бездумно	Углублять знания	От денег От воспитания	Лентяем Хулиганом
	Свобода от домашней работы	<input type="checkbox"/>	Убивает время	Расширять кругозор		
			Нет хобби			

*Продолжение*

— Ваше мнение?	Свободное время означает ...	Его хобби ...	Он проводит время	Нужно ...	Организация свободного времени зависит ...	Он может стать ...
Опровергни Вы сказали, что ... Я ... Можно иметь ... и не Сколько всяких ... Ведь ...	Время, свободное от обязанностей ... Время для самосовершенствования	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Фотографирование	Планирует свое время Участвует в общественной работе	Заняться чем хочешь Делать что-то для удовольствия	От настроения От интересов	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Строителем Художником
Убеди Нужно ... Конечно, ... но ... Свободное время ... Поэтому ... В общем		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Собирание открыток		Скучно Весело	<input type="checkbox"/> От организованности	<input type="checkbox"/> Учителем Наставщиком человеком
		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Время для посещения театров	Чтение Смотреть телевизор	Больше посещать кино С пользой для себя	От характера	

**Примечание:** В действительности таблица заполняется только **иностранными** словами. В квадратах — иллюстрации.

бой подобного рода «экстралингвистический объект», который отвечает двум главным требованиям: он должен быть достаточно проблемен, чтобы вызвать желание участвовать в общении, в обсуждении, и соответствовать возрастным интересам учащихся.

Вторая проблема решается с помощью функционально-смысловых таблиц (ФСТ). Эти таблицы (с. 164—167) предъявляются ученикам после просмотра фильма-эпизода. Они составлены таким образом, что ученик легко находит нужное ему слово. Как же это происходит?

Замечено, что варианты отношений к любой обсуждаемой проблеме не превышают пяти-шести. Именно поэтому на таблицах обычно имеется пять-шесть функционально-смысловых групп, в каждой из которых содержится 5—8 слов. Таким образом, все-го учащиеся получают 30—60 слов. Этого количества минимально достаточно для выражения своего отношения к проблеме. «Свое» отношение ученик находит в таблице по «заголовкам» групп, которые даны либо в форме проблемных вопросов, либо в виде незавершенных синтагматических моделей, помогающих построить фразу, либо по тому и другому одновременно.

Когда вызвана потребность в говорении (показан фильм), то у ученика актуализируются слова **родного языка**. Поэтому необходимо, чтобы он без каких-либо затруднений мог **перейти от родного слова к овладению функцией (назначением) лексических единиц иностранного языка**.

В этом случае на помощь приходит прием, который мы называем **функциональным замещением**. Суть его заключается в том, что в группах все слова даны парами: «родное слово — иноязычное слово». Причем родное слово написано более мелким и бледным шрифтом, а иноязычное — крупнее и ярче. Желая что-то сказать, как-то отнести к проблеме, ученик находит нужную ему группу слов, а в ней — то слово, которое выражает его мысль. Эта процедура в корне отличается от перевода как способа семантизации: ученик производит в сознании функциональное замещение родного слова, выражающего какое-то значение, иноязычным словом. Иноязычное слово связывается со значением, вытесняя родное слово. Например, фильм-эпизод возбудил у ученика желание выразить свое отношение к герою фильма, скромному человеку. Появляется потребность в иностранном слове. Ученик ищет нужное ему слово и находит в паре «скромный — *bescheiden*» и реализует во фразе: *Ich glaube, daß er bescheiden ist* (Я думаю, что он скромный).

Родное слово служит здесь лишь переходным мостиком или, если так можно сказать, «значениеносителем» иностранного слова.

Важно отметить, что с первой же встречи с новыми словами ученики используют их для **самостоятельного** оформления своих мыслей. «Чем больше самостоятельности проявляет человек в осуществлении какого-либо способа действия, тем более благо-

приятные условия создаются для превращения этого способа в специально целенаправленное действие, а в связи с этим и для повышения продуктивности непроизвольного запоминания<sup>1</sup>. Мы под самостоятельностью понимаем не просто выполнение упражнений без помощи кого-либо, а прежде всего выражение своих мыслей и чувств.

На усвоение 60 слов отводится два «лексических» урока. В первом из них цель можно сформулировать как «формирование лексических навыков», во втором — «совершенствование лексических навыков». Соответственно несколько различен и характер работы. Покажем далее в схематическом виде оба урока.

**Первый урок.** Он начинается с показа фильма-эпизода. В описываемом случае использовался смонтированный из разных художественных фильмов 4-минутный фильм «Твое свободное время». В нем показаны сверстники учащихся, которые не знают, чем занять свое свободное время, ходят по улицам, пристают к прохожим и в конце концов совершают хулиганский поступок (Виктор, Вадим, Николай), а также ребята, которые проводят свое свободное время интересно, посещают различные кружки, занимаются спортом и т. п. (Наташа, Петя).

На данном уроке используются обе таблицы. Как видно, в первой таблице слова сгруппированы по следующим шести проблемам:

- а) Что значит свободное время для Вадима, Виктора, Наташи, Коли?
- б) Чем они увлекаются? (Какое у них хобби?)
- в) Как они проводят свое свободное время?
- г) От чего зависит времяпрепровождение?
- д) Кем могут стать Вадим, Виктор, Николай и другие в будущем?
- е) Как провести свободное время с пользой для себя и для других?

Работа проходит на основе стадий формирования лексических навыков.

1) **Восприятие — имитация.** Учитель ставит первую проблему и предлагает учащимся выбрать те слова из первой группы, которые соответствуют их мыслям на этот счет. Одновременно с магнитофона подается звучание слов по очереди с интервалом в среднем до 5 секунд. Важно отметить, что лексические единицы звучат с вопросительной интонацией, точнее, в предположительном тоне. Диктор выполняет тем самым две задачи: не только подсказывает правильное произношение слова, но и создает условное общение. Благодаря этому, просматривая группу слов, ученики как бы в раздумье повторяют ЛЕ за диктором и тут же отвечают, то ли они имели в виду. Например:

---

<sup>1</sup> Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание.—М., 1961.—С. 219.

*Диктор.* Коллекционирование марок?

*Ученики.* Коллекционирование марок? Нет, не коллекционирование марок. (Или: Думаю, что это не коллекционирование марок.)

*Диктор.* Хождение по улицам?

*Ученики.* Хождение по улицам? Думаю, что нет. И т. д.

Излишне напоминать, что ответы должны быть правдивыми. Если диктор (учитель) высказывает предположение, соответствующее мыслям данного ученика, то он в отличие от других должен произнести: «Да, я думаю, что это хождение по улицам».

Заметим, что все высказывания на этой стадии делаются шепотом, ни один ученик не знает пока, что думает его товарищ.

На этой стадии на основе ощущений создается слуховой образ слова и его зрительный образ, которые связываются (и это — главное!) с речедвигательным образом. Не меньшее значение имеет то, что здесь происходит осознание значения и назначения слова в их единстве, с одной стороны, и ассоциирование формы слова (слухового его образа) со значением и назначением — с другой.

2) **Обозначение.** Эта статья предполагает направляемое, но самостоятельное называние объектов действительности: ученики высказывают вслух свои суждения о затронутой проблеме, используя выбранные слова. Ни в коем случае нельзя допускать считывания, а следует приучать учащихся к приему «Прочти и скажи», чтобы быстрее оторвать их от зрительного подкрепления.

Не нужно думать, что выражение своих мыслей, требующее выбора *определенных* слов, приведет к усвоению только данных слов. Как и на первой стадии, каждый ученик должен использовать в высказываниях *все* слова. Для этого на данной стадии нельзя ограничиваться тем, что ученик произнес реплику со «своим» словом. Нужно привлекать его к высказыванию отношения, к оценке реплик других учеников, для чего в центре таблицы дано несколько клише. Вот примерное высказывание (клише подчеркнуты):

— Ваня сказал, что для Вадима свободное время — это хождение по улицам. Я не согласен. По моему мнению, для него свободное время — это отдых.

На стадии обозначения укрепляются ассоциативные связи слова с представлением, с его назначением, развивается операция вызова слова.

Так, через *обе* стадии — восприятия-имитации и обозначения проходит работа над всеми шестью группами слов, что занимает обычно 20—25 минут.

3) **Комбинирование.** Работа проходит уже по второй таблице. На ней, во-первых, слова даны уже *только иноязычные*, во-вторых, они несколько *перегруппированы*. Новые группы слов по

своей функциональной направленности соответствуют видоизмененным речевым задачам. Следует дать учащимся минуту на ознакомление с расположением слов по речевым задачам: оценить, доказать, опровергнуть и т. п.

На этой стадии используются такие упражнения, которые позволяют комбинировать слова из разных групп, например:

а) «Как проводит Коля свободное время? Оцените».

В качестве опоры можно дать следующую:

— Коля ...

Он также не ...

Он хочет ...

б) «Обоснуйте свою точку зрения». (Здесь уже нет опор.)

— Кем может стать Вадим в будущем?

— Я думаю, что он может стать тунеядцем. Он ничем не интересуется. Ничем не занимается. У него нет никаких хобби. Свободное время для него — это хождение по улицам.

На этой стадии таблица используется по-иному: учащимся отводится минута на подготовку высказывания, а потом таблица переворачивается.

Следует заметить, что деление на стадии весьма условно, ибо характер работы с ФСТ таков, что все стадии как бы компрессируются. Можно сказать, что идет **процесс использования** слов, в котором все названные действия учащихся имеют место, но они не расчленены, а синтезированы.

На дом ученики получают задание прочесть ряд высказываний по проблеме и объяснить, какое высказывание импонирует им более других и почему. Приводим примеры высказываний.

1) «По-моему, свободное время — это то время, когда человек ничего не делает. Что может быть приятнее того, когда ты никуда не спешишь, ничто тебя не подгоняет ... Ты — свободен. Свободен от всех забот, от работы, и ничего не надо делать. Отдыхай и все. Хочешь — лежи весь день, хочешь — гуляй по улице ...»

2) «Лена, безусловно, права. Человек живет один раз. Поэтому он должен использовать все свое время максимально полезно».

3) «Что значит максимально полезно? И для кого полезно? Для себя? Ты же говоришь об использовании рабочего времени, а я говорю о свободном времени. На работе нужно, конечно, стремиться к тому, чтобы не пропадала даром ни одна минута. Но вот работа окончена, человеку нужна разрядка. Ничегонеделание — лучший способ отдохнуть».

4) «Для здорового человека ничегонеделание не отдых. У меня, например, не очень много свободного времени: в девятом классе много работы, хочется получше окончить школу. Но я считаю, что свое свободное время человек должен посвятить спорту. Спорт — это самая лучшая разрядка, лучший отдых».

5) «Правильно! Для современного человека спорт — самое главное. Конечно, кроме учебы, работы. Если человек занимается спортом, то он не болеет. Кроме того, спорт воспитывает такие

качества у человека, которые ему необходимы в жизни,— смелость, воля, настойчивость».

6) «Не знаю, прав ли я, но, по-моему, нет ничего интереснее, чем чтение. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы больше читал. Когда я читаю, я отдыхаю».

7) «Нет, это не отдых. Готовишь уроки — читаешь и после уроков — читай? Я, например, люблю отдыхать на стадионе. Когда я смотрю матч, я обо всем забываю. Или в парке с ребятами походишь. Одно удовольствие».

8) «А еще лучше отдыхать в лесу, в походе. Вот мы с отцом каждое воскресенье ездим за город, зимой на лыжах, летом — пешком идем. Поэтому я не понимаю людей, которые сидят дома или, например, бегают по магазинам, собирают марки. Какой в этом интерес? Разве это отдых?»

9) «Да, ходить по магазинам иногда не очень интересно. Но приходится тратить свое время и на это. Ведь нужно помочь своим родителям. Они тоже хотят иметь свободное время и отдохнуть».

10) «Мне кажется, что нельзя строго разделить свободное и рабочее время. Бывает так, что работа человека является одновременно и его хобби. Вот у меня отец учёный. Так он ничем, кроме своей физики не занимается. Даже когда он свободен от лекций. Он либо читает что-то, либо разговаривает о физике. Он говорит, что человек не может быть свободен от того дела, которым он занимается».

**Второй урок.** Характерными особенностями этого урока являются, во-первых, отсутствие вербальных подкреплений (таблиц, карточек со словами и т. п.) и, во-вторых, транспонировка обсуждаемых проблем на личность учащихся: обсуждается только то, что касается их самих.

Урок начинается с рассказа учителя о том, как он лично относится к проблеме свободного времени. Одна из целей рассказа — напомнить усваиваемые ЛЕ. Поэтому в рассказе следует использовать их все в различных сочетаниях и высказать свое мнение по некоторым из тех высказываний, которые предлагались ученикам для подготовки домашнего задания. Это займет не более 5 минут.

Все остальное время урока — это фактически стадия **репродукции**.

После того как учитель сам высказался по проблеме, удобно перейти к беседе с классом.

— А каково ваше мнение: почему у нас часто не хватает свободного времени? — задает учитель первый из списка вопросов и просит сначала высказаться того, кто готовился к этому вопросу. Затем привлекаются по каждому пункту и другие ученики. Так, в течение года обсуждаются все аспекты проблемы «Твое свободное время». При обсуждении можно использовать иллюстративную наглядность. Если на первом уроке в качестве нагляд-

## Дополнительная таблица сочетаемости ЛЕ

<b>ВЫРАЗИ СВОЕ МНЕНИЕ!</b> Я ДУМАЮ, ЧТО ... ПО МОЕМУ МНЕНИЮ, ... Я УВЕРЕН, ЧТО ... ДОПУСКАЮ, ЧТО ... Я СОМНЕВАЮСЬ, ЧТО ... ОЧЕВИДНО ...	<b>ВРЕМЯ</b> рабочее время личное ... потерянное ... Время для отдыха, для занятий спортом ... Будет время (обеда) приближается время (обеда) истекает ... (каникул)	<b>СВОБОДНЫЙ</b> стать свободным чувствовать себя ... совсем (совершенно) свободный	время обеда ... сна ... каникул
			Будет время (обеда) приближается время (обеда) истекает ... (каникул)
<b>ЗАНЯТИЕ</b> ежедневные занятия целенаправленные ... начать занятия бросить ... готовиться к занятиям	<b>ЖЕЛАНИЕ</b> сильное желание заветное ... глупое ... любое ...	<b>СОБИРАТЬ</b> поехать к.-л. добраться успеха быть полезным встретиться с кем-л.	... коллекцию (редких марок) ... библиотеку ... картины ...repidukции ... монеты
освободиться от занятий занятия музыкой ... русским языком ... спортом найти себе занятие	осуществить желание учитывать ... сдерживать ... При всем моем желании ...	собирать с детства ... с недавних пор ... с прошлого года ... регулярно ... усердно	

ности могут использоваться отдельные кадры из фильма-эпизода, то на втором уроке иллюстрации должны быть новыми, причем они служат не для описания их, а как содержательные и смысловые опоры, точнее, как «стартовая площадка» для высказывания о себе.

К уровню высказывания, к уровню владения новыми словами на этом этапе нельзя предъявлять слишком высоких требований: истинное свободное владение ими «дозреет» лишь к концу цикла.

На дом ученики получают задание: выбрать из списка вопросов (их всего 15) четыре любых и написать свое мнение о затронутых проблемах. Вопросы эти связаны с теми, которые обсуждались раньше, но углубляют и расширяют их. Например: почему у нас часто не хватает свободного времени? Можешь ли ты провести свое свободное время в школе? Что ты думаешь о ребятах, которые «убивают время»? И т. п.

При этом им рекомендуется пользоваться третьей таблицей, в которой даны различные сочетания усваиваемых слов (см. таблицу 14). Такая таблица служит двум целям: помогает усвоению сочетаемости и помогает «повторять» уже усвоенные слова. Эта таблица может быть дана учащимся и в конце второго урока, если есть время.

ФСТ могут строиться и по-другому. Один из возможных вариантов использован в учебниках немецкого языка для старших классов<sup>1</sup>.

Если учесть, что на первом уроке не больше половины времени отводится на упражнения со зрительными вербальными опорами, то общее соотношение упражнений с опорами и без них будет соответственно равно 1 : 3. Это вполне соответствует правилу устного опережения.

#### Схема 12

Первый урок	Второй урок
Показ фильма-эпизода	Рассказ-напоминание
1. Восприятие-имитация 2. Обозначение 3. Комбинирование — ФСТ-2	4. Репродукция без опор
Дома: чтение высказываний по проблеме	Дома: выражение своих мыслей по проблеме (письменно) (ФСТ-3)

<sup>1</sup> См.: Бим И. Л., Пассов Е. И. Немецкий язык. Учебное пособие для 9 класса средней школы.— М., 1989.

Данный вариант работы не является единственно возможным: могут использоваться несколько иные ФСТ, и иные упражнения, и групповые и парные формы их организации, и другие домашние задания, и работа по специальным карточкам над сочетаемостью слов и т. п., но **характер** работы, функциональная ее направленность должны присутствовать всегда.

**5. Формирование произносительных навыков.** Практика обучения свидетельствует, что усилия, затрачиваемые на постановку иноязычного произношения, не оправдываются. Именно поэтому появилась идея аппроксимации произношения, как бы узаконивающая произношение неточное, приблизительное, лишь похожее на настоящее. Есть ли возможность добиться достаточно аутентичного произношения наших учащихся? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим три аспекта проблемы.

**Коммуникативная стратегия обучения произносительной стороне говорения**<sup>1</sup>. Произносительные характеристики говорения можно считать ее сущностными характеристиками, так как нарушение произносительных норм часто препятствует самому общению.

Произносительная сторона говорения имеет свои параметры: акустический, моторный и смыслоразличительный. В каждом языке эти параметры обладают своей спецификой, а их стабильность есть основа произносительной нормативности речи.

В рамках коммуникативного обучения важна не только специфика произносительных единиц, но и способы их взаимодействия в речи, поскольку фонетические единицы взаимно детерминируют друг друга, а будучи вырваны из контекста, они превращаются в пустой звук (В. К. Журавлев). Фонетическая субстанция языка функционирует в речи как многоуровневое системное образование. Это позволяет сделать следующий методический значимый вывод: обеспечение требуемых произносительных характеристик речи в условиях коммуникативного обучения возможно только при учете системного характера произносительной основы речи. При существующем подходе к обучению произношению системный характер произносительных характеристик речи не учитывается. Такие фонетические явления, как коартикуляция, маркированность речевых звуков признаками ударного слова, ритма и интонационной модели, практически остаются за пределами методического контроля.

Но при всей значимости этих параметров речи не они сами по себе определяют сущностный характер произносительных качеств речи, а их адекватность требованиям общения. Отмечается, что важнейшее свойство языка — это тенденция к сохранению коммуникативной пригодности (В. К. Журавлев). Таким образом, в произносительном аспекте речи есть две стороны: формальная, отражающая специфику произносительных параметров речи, и

<sup>1</sup> В данном разделе использованы материалы С. В. Павловой.

функциональная, отражающая их речевую предназначность. Обе стороны взаимосвязаны и образуют диалектическое единство.

Человек сознательно использует речевую прагматику, т. е. потенциальную способность речевых единиц воздействовать на собеседника для решения речевых задач. Естественно, что при этом речевые средства действуют в единстве.

Произносительная сторона слита в говорении с другими ее сторонами. В то же время у нее есть своя функциональная нагрузка. Элементарный речевой опыт свидетельствует о том, что в случае недостаточной эффективности речевого воздействия общая тактика говорящего заключается в обеспечении понятности и выразительности высказывания, в частности за счет более четкой артикуляции, ритмической и интонационной организации речи, за счет усиления громкости звучания, паузации и т. п., другими словами, за счет усовершенствования ее произносительных характеристик. При таком понимании прагматической значимости в реальном общении произносительных характеристик речи обучение иноязычному произношению есть адаптация артикуляционного аппарата обучающихся к новым средствам речевого воздействия.

Если рассматривать обучение как развитие с присущими ему диалектическими противоречиями, то обучение иноязычному произношению есть преодоление противоречия между сформированными речевым опытом в родном языке функциональными механизмами речи и новыми средствами реализации речевых функций, а обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе есть моделирование условий для преодоления этого противоречия с учетом основных закономерностей реального общения.

Переориентирование речевых механизмов на фонетические признаки изучаемого языка предполагает развитие у учащихся иноязычного фонематического и интонационного слуха и формирование в их сознании аутентичных слухомоторных эталонов, соответствующих произносительным нормам изучаемого языка. В практике преподавания это обычно осуществляется на основе серии аналитико-имитативных упражнений от прослушивания и произнесения звуков, первично предъявляемых при аудировании фраз, до произнесения слов и словосочетаний или имитации интонационного оформления и последующего выполнения корректировочных упражнений. При этом важно направить внимание учащихся на акустические или артикуляционные признаки изучаемых явлений, оставляя в стороне их функциональную основу. Формируемые в таких условиях произносительные навыки говорения неадекватны целям обучения, ибо они не становятся средством воздействия, не используются в говорении для решения речевых задач, что и ведет к их последующей деградации.

Следовательно, в качестве направляющего и интегрирующего фактора в фонетическом обеспечении высказывания должна

выступать речевая задача. Это позволяет сделать следующий вывод: обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе предполагает наличие речевой задачи при совершении действий произносительного оформления, т. е. формирование произносительных навыков, способных к использованию в говорении в прагматических целях.

Формирование произносительных навыков — сложный процесс, который в соответствии с данными психологии протекает на основе механизмов обратной связи: контроль исполнения осуществляется слухом, а корректирование регулируется мышечной, кинестетической обратной связью, внутренней формой обратной связи. Что же касается адекватности произносительных характеристик говорения речевой задаче, то говорящий изменяет произносительные качества высказывания в зависимости от степени его действенности. Следовательно, социально-прагматический аспект произносительной стороны говорения регулируется механизмом обратной связи со слушающим, или социальной формой обратной связи. В методическом плане это означает, что организация обучения произношению на коммуникативной основе предполагает создание условий, при которых произносительные качества иноязычного говорения регулируются сенсорной и социальной формами обратной связи при ведущей роли социальной формы.

В организации обучения необходимо учитывать не только механизмы, регулирующие качественные характеристики формируемых действий, но и структуру и компонентный состав этих действий. Произношение основано на сложном взаимодействии голосообразования, звукообразования, сегментирования, механизмов дыхания, интонирования и ритмической организации речи, которые включаются одновременно в момент порождения высказывания (И. А. Зимняя). Одновременность, или симультанность, произносительных операций осложняет управление формированием произносительных действий.

Правомерно поставить следующий вопрос: если речевой акт является единой системой операций, находящихся в сложных взаимоотношениях друг с другом (Л. С. Цветкова), то следует ли учитывать эти взаимоотношения в организации обучения? Вопрос об этом практически не ставился в методике, в то же время организация обучения произношению на коммуникативной основе требует его положительного решения.

Основанием для этого могут служить данные о распределении функций между полушариями мозга.

Левое полушарие, содержащее языковые артикуляционные и логико-грамматические программы, осуществляет языковое нормирование речи, а правое полушарие, управляющее эмоциональной окраской, конкретностью и ситуативной отнесенностью высказывания при помощи методической и ритмической организации речи, осуществляет прагматическое нормирование говорения. Вопрос заключается в том, как они взаимодействуют, какова ди-

намика такого взаимодействия. С этой точки зрения интересны данные о действии механизма мотивации и его соотнесенности с возбуждением речевого ритма. Оказывается, что активизация соответствующих отделов правого полушария благодаря смутному чувствованию задачи (коммуникативного намерения) стимулирует возбуждение речевого ритма. Порождение речи ритмично, ритм организует всю функциональную систему и объединяет компоненты речевой деятельности путем «ритмического натяжения» (А. М. Антилова). Это и определяет специфику иноязычного ритма как компонента обучения произношению. Поэтому нужно рассматривать просодические характеристики ритма в единстве с их речевой предназначенностю и учитывать, что ритмическая организация речи выступает как средство привлечь внимание слушающего, улучшить усвоение и воспроизведение.

Учет этапа предфонационной подготовки обладает стратегической значимостью. Ощущение готовности произносительной системы воспринимается говорящим как пусковой сигнал к актуализации речевого акта. Психологически он воспринимается как чувство уверенности, а отсутствие такой готовности в условиях иноязычного говорения порождает неосознаваемое сопротивление, боязнь говорить и снижение речевой инициативы. Другими словами, актуально неосознаваемая произносительная готовность к речепроизводству имеет прямую связь с мотивационными механизмами речи.

Традиционно процесс формирования произносительных навыков начинают с отработки мельчайших произносительных единиц, постепенно укрупняя их и усложняя операции. Но логика этого процесса противоречит реальной структуре и механизмам произносительных действий.

Во-первых, попытка произвольно извлекать и отрабатывать в изолированных условиях ту или иную операцию, которая, как мы отмечали, является элементом системы, ведет к нарушению всего комплекса связей. Не случайно после такой практики отработанные произносительные действия не становятся элементами системы, поскольку они формировались вне системы.

Во-вторых, такой подход не обеспечивает условий для формирования механизма упреждающего синтеза, следовательно, не обеспечивает требуемых произносительных качеств речи. Проблема заключается в том, каким образом использовать данные о взаимном воздействии произносительных операций в практике обучения. Многоуровневый характер произносительных действий, непроизвольность регулирования их качественных характеристик и симультанность составляющих операций осложняет моделирование адекватных методических условий. Тем не менее регулирующее фоновое воздействие произносительных операций осложняет моделирование адекватных методических условий. Тем не менее регулирующее фоновое воздействие произносительных операций более высокого уровня (интонирования и ритмической

организации речи) можно использовать в организации обучения произношению на коммуникативной основе. При этом единицей обучения станет не абстрактное изолированное качество или сумма качеств произносительного явления, а его коммуникативно достаточный вариант.

Таким образом, в организации обучения произношению на коммуникативной основе должны учитываться следующие положения: а) единство функциональной и формальной сторон произносительных основ речи, б) системный характер взаимоотношений произносительных единиц, в) прагматическая направленность произносительных характеристик речи, г) навыковая природа действий произносительного оформления, д) интегрирующее воздействие речевого контекста на формирование произносительных навыков, е) взаимовлияние произносительных операций в условиях упреждающего синтеза, ж) необходимость обеспечения уровня произносительной готовности как пускового сигнала к речепроизводству. Данная стратегия, учитываяшая системный многоуровневый характер произносительных действий, требует серьезной разработки специальных упражнений.

Произносительные навыки как объект овладения. Произносительные навыки весьма специфичны. По принадлежности к виду деятельности их следует отнести к двигательно-речевым. Ни чисто двигательными, как это иногда имеет место, ни чисто речевыми их считать нельзя, ибо лежащее в их основе действие (это вполне очевидно) двойственно. Поскольку речевые единицы существуют только в звуковых образах, произносительный навык как бы слит одной своей стороной с навыками лексическими (грамматическими), где он по характеру — речевой; с другой стороны, своим функционированием он обязан движениям органов речи, поэтому этот навык — двигательный.

По физиологическим механизмам, лежащим в основе произносительных навыков, их нельзя назвать ни чисто первосигнальными, ни чисто второсигнальными, что подтверждает их двойственную природу.

По составу произносительные навыки могут быть и простыми, и сложными. Вероятно, простым следует считать, например, навык произнесения одного звука. Тогда сложными можно назвать навыки произнесения слов, синтагм.

Думается, что все сказанное выше однозначно убеждает в том, что интонирование нельзя оторвать от артикуляции. Сравним, например, простую демонстрацию артикуляции звука а с использованием его в речевых ситуациях.

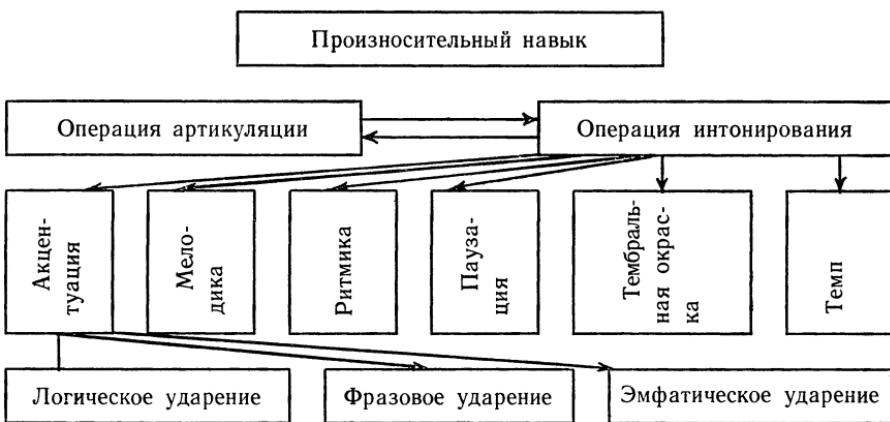
1. — Да нет, он не гримасничает, у него нервный тик.  
— А... (В смысле: «Понятно.»)
2. — Видимс, он не придет.  
— А? (В смысле: «Что ты сказал?»)
3. — Ты знаешь, Сергей ушел от Маши.  
— А! (В смысле: «Что ты говоришь?!») И т. п.

Подобное наблюдается и при использовании слова, слово-сочетания, фразы. Поэтому правильнее считать, что произносительный навык состоит из двух операций: операции артикулирования и операции интонирования. Каждая из этих операций достаточно сложна, что видно на приведенной ниже схеме (схема заимствована у С. Л. Бобырь).

Операции интонирования обладают качеством ситуативности, маркированы речевой задачей, чего нельзя сказать об операции артикуляции. Это, однако, не означает, что целесообразно усваивать сначала артикуляцию (в языковых, формальных упражнениях), а затем — интонирование (в речевых упражнениях). Рассматривая коммуникативную стратегию обучения произносительной стороне говорения, мы убедились, что артикуляцией следует овладевать только на основе прагматических характеристик речи, на основе речевых задач, что немыслимо без всех операций интонирования.

Таким образом, произносительный навык есть способность осуществить синтезированное действие, совершающееся в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы.

Схема 13.



Процесс формирования произносительного навыка проходит несколько стадий.

1. Восприятие-ознакомление. Здесь две задачи. Первая — ознакомиться с прагматическим аспектом произносительного явления, вторая — создание правильного звукового (слухового) образа, без которого невозможно ни дальнейшее овладение произносительным навыком, ни его функционирование (слуховой контроль). Слуховой образ создается на основе ощущений и представлений в процессе презентации произносительного явления.

2. Имитация. Здесь укрепляются представления о прагматике произносительного явления, она осознается уже на собственном речевом опыте. Закрепляются связи слуховых и речедвигательных

образов речевой единицы. Формируется способность к воспроизведению. Развиваются слуховой контроль и социальная форма обратной связи.

3. Дифференцировка-осмысление. На этой стадии происходит осмысление дифференциальных признаков звука или другого произносительного явления. На основе концентрации временной связи формируется операция артикулирования. Укрепляется способность к воспроизведению.

4. Изолированная репродукция. На основе целенаправленного (в речевых целях) использования произносительного явления закрепляется его прагматическое значение в единстве с артикуляцией. Укрепляется социальная форма обратной связи.

5. Комбинирование (переключение). На основе целенаправленного комбинирования произносительных явлений и переключения внимания с одного на другое укрепляются все операции, составляющие произносительный навык.

Указанные стадии могут несколько видоизменяться в зависимости от того, какое произносительное явление (какая операция) служит объектом овладения. Может меняться и последовательность стадий. Так, дифференцировка-осмысление может идти вслед за восприятием-ознакомлением, а осмысление без дифференцировки (вернее, предфонационная подготовка) даже начинает комплекс упражнений.

Технология формирования произносительных навыков. Коммуникативную технологию обучения произносительной стороне говорения еще предстоит разработать. Тем не менее уже сейчас можно с уверенностью говорить об эффективности целого ряда приемов обучения, дать некоторые практические советы, чтобы хорошее произношение учащихся стало реальностью.

«Повторяйте за мной!» — так обычно говорит учитель перед проведением фонетической зарядки, при постановке звука, при усвоении интонации. Считается, что добросовестное повторение образца, его копирование — залог успеха. Однако в технологии работы над звуковой стороной речи есть немало нюансов, без соблюдения которых не помогут даже стократные повторения. Что же обеспечивает успех?

Если ответить в общем и предельно кратко, то это — постоянная, планомерная и методическая грамотная работа. Подчеркиваем — постоянная работа на всех ступенях обучения, ибо (за исключением самой начальной ступени) почти никогда нет возможности проводить специальные уроки по формированию произносительных навыков.

Основы произношения закладываются на начальной ступени. Какова же технология этой работы? Первое, что необходимо, это дать ученикам «наслушаться» того звука, который им предстоит усвоить. Так в сознании учащегося создается необходимый звуковой образ. Именно звуковой образ, хранимый в нашей памяти, ста-

новится основой правильного произношения, тем эталоном, с которым мы сверяем услышанное и произносимое, замечая ошибку.

Итак, вы начинаете работу, используя для этого небольшое высказывание (на одну минуту), которое насыщено словами с усваиваемым звуком (именно высказывание, а не набор фраз или разрозненных слов). «Послушайте, — говорите вы, — что я скажу. Обратите внимание на новый звук».

Затем вы произносите первую фразу (обязательно в нормальном темпе!), чуть-чуть замедляя темп на том слове, где есть новый звук, вычленяя это слово, подчеркивая звук, произносите звук отдельно, затем снова звук в слове и слово во фразе.

Когда прослушаны все фразы, высказывание можно произнести целиком без всяких вычленений слов и усваиваемого звука. Ни в коем случае не позволяйте ученикам сразу же повторять за вами — звуковой образ у них еще не сформировался, поэтому может укорениться неправильное произношение.

«Теперь, — говорите вы, — попробуйте отличить неправильное произношение от правильного. Кто заметит ошибку, пусть поднимет руку». Вы снова, четко и неспешно, произносите, скажем, три слова с новым звуком, один из которых «некачественный», и спрашиваете, какое слово по счету произнесено неверно.

Могут возразить: а допустимо ли произносить неправильно? Это же, дескать, приучает к ошибкам. Как раз наоборот! После того как установлен звуковой образ, просто необходимо отдифференцировать правильный звук от неправильного. Это нужно для профилактики ошибок. Но при этом нужно показать и объяснить ученикам, в чем заключается ошибка. Речь идет не о рассказе об артикуляции звука, его характеристике, положении всех частей речевого аппарата и т. п., а об указаниях на причину ошибочного произнесения.

Только после этого можно непосредственно переходить к усвоению звука. Упражнение не должно быть формальным: на основе содержания высказывания, с которого вы начали работу, можно подготовить серию вопросов, в которых фигурировал бы нужный звук. Отвечая, ученики будут использовать его в своих высказываниях.

Если при презентации звука ученики молчали, то теперь они должны шепотом повторять за отвечающим. Не надо бояться шума, который может возникнуть в классе. Такая работа приучает учеников к мысли, что вопрос, заданный одному, относится ко всем. Важно и другое: резко интенсифицируется усвоение.

Сначала спросите несколько способных учеников, в ответах которых вы уверены. Это даст возможность слабым ученикам несколько раз прорепетировать произнесение звука шепотом, так сказать, без свидетелей, что укрепит их веру в свои силы.

С окончанием фонетической зарядки не кончается работа над звуком. Следите за произношением учащихся, исправляйте их,

напоминая о причине ошибки. Но не нужно одновременно работать над многими звуками: это к успеху не приведет. Следите только за тем звуком, который признан объектом овладения. А к концу урока снова уделите полторы-две минуты усвоенному звуку.

«Не все из вас,— говорите вы,— произносят звук ... правильно. Послушайте и проверьте себя».

Включается запись с упражнением, в котором фразы объединены в цельное высказывание и которое связано с предыдущей работой на уроке и, главное, с домашним заданием. Фонограмма здесь необходима: она избавляет учителя от сложной обязанности самому и давать образец, и контролировать; учитель ходит по классу, прислушивается к тому, как произносят учащиеся.

Важно следить за тем, чтобы фразы при повторении не «рубились» на отдельные слова. Соблюдение логического ударения — важнейшее условие обучения произношению. Сформулировав установку и показав, как выполняется упражнение, учитель говорит: «Вы соглашаетесь с собеседником, поэтому не забывайте делать ударение на слове... . Давайте-ка попробуем все вместе».

Приглашая класс к хоровому произнесению, вы «дирижируете», указывая на необходимость ударения: «Да, это действительно хороший фильм».

Следует произнести несколько фраз, требуя выразительного ударения. Для этого нужны настойчивость и терпение. Впрочем, как и для всей работы над произносительной стороной речевой деятельности.

Казалось бы, на иностранном языке фраза с неверным логическим ударением и неправильной мелодикой не кажется такой уж «страшной». Но попробуйте перевести ее на родной язык! Прочтите, например, следующий диалог, делая ударение на выделенных словах:

- Кто *идет* в школу?
- Мальчик *идет* в школу.
- Он хороший *ученик*?
- Да, он хороший *ученик*.

Вполне понятно, что это — не общение. Необходимо объяснить и показать ученикам, как от логического ударения меняется смысл сказанного, что в ответах можно пропустить любое слово, но только не то, на которое должно падать логическое ударение.

В принципе та же технология работы и при обучении интонации. Несколько иной будет экспозиция. Поскольку интонация является необходимым условием оформления мысли, выражения чувства говорящего, то в первую очередь нужно акцентировать внимание учащихся на том, какую роль играет интонация в данном высказывании, как она помогает реализовать речевую задачу. Для лучшего понимания этого можно указать на отношения между говорящими, которые обусловливают именно данную интонацию.

1. «Если в разговоре с собеседником мы что-то не расслышали, не поняли, то обычно переспрашиваем, задаем уточняющий вопрос, не так ли? Послушайте фрагмент разговора двух друзей по телефону и обратите внимание, с какой интонацией произносятся фразы переспроса...»

2. «Когда мы обращаемся к кому-нибудь с какой-то просьбой, то, конечно, делаем это вежливо. Вот послушайте, как звучат просьбы мальчика, который обращается к своим родителям...»

После экспозиции, показа функционирования произносительного явления и, если необходимо, дифференцировки-осмысления наступает стадия собственно упражнений. И здесь необходимо сказать, что каких-либо особых фонетических упражнений не существует: для автоматизации произносительных явлений используются условно-речевые и речевые упражнения, наполненные соответствующим материалом.

Специальная работа над произносительной стороной говорения имеет место на начальной ступени обучения. Но даже при самой тщательной работе это не сможет обеспечить полного успеха. Поэтому нужно помнить, что существуют упражнения, выполняя которые можно попутно совершенствовать произносительные навыки. Это так называемые неспециальные упражнения. Где же они имеют место?

Во-первых, при формировании лексических навыков, в частности при работе с функционально-смысловыми таблицами.

Во-вторых, при формировании грамматических навыков, в частности при отработке речевого образца.

В-третьих, в процессе записи на слух однократного предъявления, когда ученик не только слышит образцовое произнесение, но и сам позже читает микротекст-высказывание.

В-четвертых, при обучении технике чтения, процесс которого тесно связан с произношением, или при обучении собственно чтению, когда можно давать задание прочесть одно и то же высказывание с разной интонацией (сомнение, уверенность и т. п.).

В-пятых, при заучивании стихов и их воспроизведении.

Как же и когда исправлять ошибки в произношении?

Если происходит формирование произносительных навыков, то корректизы не только возможны, но и необходимы. Только исправлять нужно сразу, а не ждать, пока ошибок наберется целый ворох. Получается поистине нелепо, когда через минуту-две начинают мучительно вспоминать, какую ошибку сделал ученик, а то и спорить, была ли допущена ошибка вообще. Если же выполняются речевые упражнения и внимание ученика сосредоточено на содержании высказывания, на логике изложения, то исправление артикуляции звука может разрушить общение. Но в любом случае ошибки в произношении, как правило, исправляет учитель. Если необходимо, он может даже повторить ошибку ученика, показав неправильное и правильное произношение.

Разумеется, первой предпосылкой обучения произносительной стороне говорения является образцовое произношение самого учителя. Учитель ни при каких условиях не должен «поддаваться» под уровень учащихся, искажая аутентичность произношения из желания быть понятым.

## § 2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

Рассматривая цикл уроков, мы уже говорили об основных специфических чертах и задачах этапа совершенствования речевых навыков: комбинировании материала, целенаправленном «сталкивании» навыков, расширении смысловых связей слов, зрительном подкреплении.

Осуществление этих задач зависит главным образом от двух факторов: 1) какой материал используется на данном этапе и как он организован и 2) какими средствами осуществляется обучение.

Именно поэтому далее будут рассмотрены требования к разговорным текстам, на основе которых ведется обучение, и упражнения для работы с ними.

**1. Требования к разговорным текстам, используемым для совершенствования речевых навыков<sup>1</sup>.** Поскольку текст — это и рождение определенных механизмов речи, определенной личности, и лингвистический продукт, и, наконец, нечто, предназначеннное для обучения, то он и должен отвечать требованиям психологического, психолингвистического, лингвистического и методического порядка.

**Психологический аспект текста** заключается прежде всего в том, что текст, с одной стороны, является продуктом говорения (И. А. Зимняя) и как таковой должен быть средством речевого воздействия на слушающего в нужном для говорящего направлении. С другой стороны, текст одновременно служит объектом восприятия и является для реципиента объектом смысловой обработки.

Воздействуя на слушающего, говорящий хочет донести до него свою точку зрения, поэтому смысловое содержание текста должно представлять, отражать связи и отношения предметов, явлений объективной действительности и включать в себя точку зрения говорящего, его оценку, отношение к предметным связям внешнего мира, быть эмоционально окрашенным через призму его личности.

Речевое воздействие заключается не только в том, что говорящий высказывает свою точку зрения, цель его — побудить слу-

<sup>1</sup> Для данного пункта взяты материалы статей С. С. Артемьевой, в частности «Характер текста, используемого на этапе совершенствования речевых навыков». // Иностр. языки в школе.— 1979.— № 6, а также данные экспериментов в школе.

шающего к высказыванию, «спровоцировать его поведение в нужном направлении» (А. А. Леонтьев). Отсюда следует, что нужно учитывать особенности, духовные потребности, желания реципиента. Материал должен быть интересен для обучающегося, т. е. соответствовать уровню его интеллектуального развития и вызывать за счет этого его активность.

Речевая деятельность является интеллектуальным актом, следовательно, текст должен представлять собой *«высшее смысловое образование»* (И. А. Зимняя) и как таковой активизировать мыслительную деятельность учащихся, побуждать к нахождению за его внешними значениями внутреннего индивидуального смысла. Психологами доказано, что лучше всего запоминается материал, над которым была проведена *интеллектуальная* работа.

В **психолингвистическом плане** одной из основных проблем является проблема смыслового восприятия, которая заключается прежде всего в том, что реципиент должен понять цель или основной мотив. Следовательно, мало понять уровень значений в тексте, нужно воспринять его как нечто целое, понять его общий замысел, а это возможно в том случае, если текст составлен соответствующим образом и в нем органически сочетаются его внешняя (формальная) и внутренняя (смысловая) организация, т. е. имеет место единство плана выражения и плана содержания. Отсюда вытекает, что в «разговорном» тексте должен быть не только план значений, но и план смысла.

Чтобы текст воспринимался как единое коммуникативное целое, он должен обладать связностью, цельностью и информативностью. В речевом продукте выше уровня фразы определенные факты или события связаны между собой разными видами отношений, сравниваются друг с другом, противопоставляются, т. е. находятся в причинно-следственной зависимости,— и все это также должно находить отражение в тексте путем определенного порядка расположения и логического сочетания предложений (фраз) и сложных синтаксических целых (сверхфразовых единиц).

Смысловая целостность текста заключается в единстве его темы и проявляется в том, что каждое последующее предложение в сверхфразовом единстве опирается в коммуникативном плане на предшествующее (О. И. Москальская).

Информативность текста является одним из условий эффективности его смыслового восприятия, что связано с фактором «интересности», мотивированности сообщения для реципиента. Чем текст интереснее для учащихся, чем он более значим для них, тем больше информации (т. е. интерпретационных возможностей) он для них содержит и тем больший отклик он найдет в их душе. Само содержание текста, а не «понукание» учителя заставит учащегося говорить на основе данного текста. Это является одним из главных условий успешной работы на этапе

совершенствования навыков. Тексты, неинтересные по содержанию и по характеру изложения, не вызывают активной эмоциональной реакции обучающихся и желания высказать свое мнение, так как в текстах подобного рода нечего перерабатывать, здесь нет внутреннего смысла, не отражена деятельностная структура говорения, его мотивационно-побудительная сторона и соответственно они не могут вызывать мотивированного отношения и стимулировать активную умственную деятельность обучающихся.

В связи с этим необходимо отметить, что стимуляция речевой активности есть главная задача разговорных текстов в рассмотренных аспектах. Эта активность возможна в том случае, если все отмеченные выше качества текста интегрируются в единое целое. Таким целостным качеством текста можно считать **коммуникативную направленность**, т. е. его способность так воздействовать на реципиента, чтобы вызвать его определенное отношение к воспринятым.

Поскольку при работе над текстом имеет место, кроме познавательной, еще и ценностно-ориентационная деятельность, то следует опираться не только на мыслительные процессы, но и на эмоциональные, так как именно в них отражается значение какого-либо объекта, явления для личности. Воспринимаемое имеет «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), когда оно отвечает интересам, склонностям личности. Поэтому, предлагая материал текста, следует учитывать уровень развития личности, ее возрастные особенности, интересы, мировоззрение в аспекте всей целостной деятельности. Последнее особенно важно, ибо мотивы формируются в действительной деятельности человека.

Однако в плане достижения нужного воздействия на читающего (собеседника) и побуждения его к высказыванию недостаточно одной лишь ориентированности текста на реципиента, одной лишь ценностной значимости текста для него как для личности. Необходимы еще и адекватные способы передачи содержательной и смысловой стороны текста: эмоциональность, выражительность и обращенность.

Эмоциональность достигается, с одной стороны, стилистическими средствами речи: построение предложений, порядок слов, усилительные частицы и т. п.; те средства, которые придают эмоциональность **устному высказыванию (тексту)**, — мелодика, ударение, пауза, акцентуация — могут быть на письме частично выражены за счет знаков препинания — многоточий, восклицательных и вопросительных знаков, тире. С другой стороны, эмоциональная окрашенность текста достигается благодаря наличию точки зрения самого говорящего, его субъективного оценочного отношения к событиям и героям.

Обращенность текста — это наличие собеседника, пусть и предполагаемого. Она может быть выражена в форме непосредственной апелляции к собеседнику (читающему), риторическими или

конкретными вопросами, что заинтересовывает и стимулирует к ответной речевой деятельности.

В этом плане важна форма подачи материала в тексте и характер изложения. Из форм подачи могут быть полезными тексты от первого лица (Ich-Texte). Эти тексты подразумевают непосредственного партнера, а в силу этого обладают наибольшей обращенностью. Кроме того, таким текстам наиболее присущи стилистические особенности устной формы речи. Это укороченные предложения, т. е. стремление избегать слишком сложных конструкций с придаточными предложениями, что придает речи большую выразительность и экспрессивность и находит свое выражение в ритмико-интонационной окраске текста; своеобразное сочетание слов, которое выполняет особую стилистическую нагрузку; наличие усилительных элементов, частиц, вопросительных слов, восклицаний и т. п. Все это придает текстам динамичность, эмоциональную окрашенность, привлекает внимание реципиента.

Что касается характера изложения, то наибольший интерес и желание высказаться вызывают сообщения, в достоверности которых учащийся сомневается, а также если в них дается оценка, не совпадающая с его оценкой (И. С. Гладилина).

Несколько слов о **методическом аспекте** текста.

Прежде всего заметим, что выделение методического аспекта условно, ибо и все предыдущие аспекты, вернее, их параметры служат методическим целям. Как уже указывалось выше, «разговорный» текст рассматривается в качестве основы для **совершенствования** речевых навыков. Задача совершенствования и определяет характеристики разговорного текста. Важность точного определения всех его характеристик объясняется тем, что они по сути дела являются условиями, в которых совершенствуются речевые навыки. В этом заключается собственно **методический аспект** текста.

Прежде всего «разговорный» текст не должен содержать незнакомых речевых единиц. Текст строится на материале, полностью усвоенном на первом этапе, этапе формирования навыков. Усвоенный материал сталкивается с ранее изученным, и это уже представляет известную трудность для учащихся, которая не должна усугубляться наличием нового языкового материала. Фразы, составляющие разговорный текст, должны быть обязательно новыми трансформациями того, что было усвоено раньше. Так, за счет новых комбинаций на основе ранее изученного достигается новизна. Комбинируя материал, учащийся образует новые сочетания и устанавливает новые речевые связи. Например, ранее изученные речевые образцы наполняются новыми лексическими единицами или новое грамматическое явление употребляется в сочетании с ранее изученными и т. д. Следует заметить, что названия реалий или сложные слова, слова интернациональные, о значении которых можно догадаться по контексту, допустимы в разговорных текстах.

Важным моментом является повторяемость в текстах автоматизируемых лексических единиц и грамматического материала и включение того и другого в сеть многообразных связей, что является условием для создания гибких, устойчивых навыков, способных к переносу в речевую деятельность. Подобная сеть многообразных связей может быть достигнута **серий** разговорных текстов с различной степенью трудности и различного объема. Серия текстов позволяет и интересно организовать работу на данном этапе (см. дальше, п. 3).

Таким образом, можно сформулировать примерный перечень требований, методическая значимость которых заключается в том, что «разговорный текст» может служить основой для совершенствования речевых навыков.

1) Требования, обеспечивающие мотивационную готовность учащегося: а) направленность на решение какой-либо коммуникативной задачи; б) наличие точки зрения говорящего; в) выразительность; г) эмоциональная окрашенность; д) обращенность.

2) Требования, обеспечивающие смысловую структуру и адекватность понимания текста: а) связность; б) цельность; в) логичность; г) информативность.

3) Требования, обеспечивающие индивидуализированное восприятие текста: а) учет возрастных интересов учащихся на основе информативности; б) учет уровня развития учащихся.

4) Требования, обеспечивающие непосредственное совершенствование речевых навыков на основе текста: а) небольшой объем текста; б) отсутствие неусвоенного речевого материала; в) трансформация нового материала на основе ранее изученного; г) включение речевого материала в сеть многообразных связей; д) повторяемость материала.

**2. Основные виды упражнений с разговорным текстом.** Характер упражнений всегда определяется поставленной целью. Естественно, что **совершенствование** речевых навыков как цель также требует использования адекватных упражнений.

В этом плане в первую очередь важно учесть то «срединное», промежуточное положение, которое разговорный текст занимает в цикле уроков. Дело в том, что в большинстве систем обучения текст является либо исходным материалом для усвоения, либо той ступенькой, после которой прекращается восхождение к владению материалом. Второй случай в настоящее время очень распространен в практике обучения: к прочитанному тексту ставится энное количество вопросов, следует пересказ текста и ... переход к новой теме, новому тексту.

Промежуточное положение разговорного текста означает, что вся работа на его основе осуществляется не только (а может быть, и не столько) для того, чтобы усовершенствовать сами по себе речевые навыки, приобретенные на первом этапе, сколько ради подготовки их к третьему этапу.

Развитие умения на третьем этапе окажется невозможным, если такой подготовки не будет. Эта подготовка заключается в развитии у учащихся навыков совершения таких действий, которые в значительной мере лежат в основе речевого умения. Можно выделить три вида этих действий: **трансформация, комбинирование, перефраз**. Думается, что они могут обеспечить все, что вкладывается в понятие «совершенствование» навыков. Заметим лишь, что указанные действия должны быть, во-первых, речевыми по характеру и, во-вторых, в определенной мере управляемыми.

С этих позиций и следует оценивать упражнения с текстом. Начнем с пересказа.

1) Как вид высказывания пересказ, конечно, коммуникативно оправдан, поскольку в процессе коммуникации иногда на самом деле приходится пересказывать прочитанное или услышанное. Однако истинный пересказ никогда не бывает самоцелью, как это имеет место в обучении, когда ученик пересказывает содержание текста, хорошо известного и соученикам, и учителю.

2) Пересказ, безусловно, предполагает определенные мыслительные операции: выбор главных фактов, отсеивание второстепенных (а иногда и наоборот, что зависит от цели), перекомпоновка воспринятого, воспроизведение логической цепочки рассуждений и т. п. Но эти мыслительные операции не совсем те или совсем не те, что требуются для самостоятельного речепорождения, вернее, не идентичен их характер. Это объясняется тем, что в процессе речепорождения программа составляется самим говорящим, а не черпается в готовом виде; мысль также не подсказывается извне, а это в свою очередь определяет характер использования речевого материала, ибо «мысль совершается в слове» (Л. С. Выготский).

3) Пересказ в какой-то мере, безусловно, развивает некоторые механизмы речевого умения: репродукцию, комбинирование, конструирование.

Что же касается, например, механизма выбора, то он оказывается в невыгодных условиях, ибо выбор слов при говорении обусловлен речевой задачей, функцией, т. е. отношением к ситуации, чего при обычном пересказе нет.

Механизм упреждения (смысловой аспект) простаивает полностью; также полностью парализован механизм дискурсиености: говорящему незачем заботиться о стратегии и тактике высказывания.

4) Можно смело сказать, что, пожалуй, нет упражнения более сложного, чем пересказ, если это пересказ своими словами. Такой пересказ вообще возможен только при условии **владения речью**, т. е. он возможен (конечно, с коммуникативной задачей), скорее, как упражнение в совершенствовании не навыков, а речевого умения. Что же касается пересказов не своими словами, а буквальной передачи содержания, то их коммуникативная и ме-

тодическая ценность невелика. Содержание истинного пересказа, его построение и эмоциональная окраска будут различными при контакте с разными слушателями: стратегия и тактика пересказа зависят от цели говорящего и от ситуации общения.

5) Весьма специфичны обучающие «способности» пересказа в плане обучения логичности речи. Пересказ целого текста обучивает умению выстраивать логику **всего** текста; обучение же логичности на уровне сверхфразовых единств, что для устной формы обычного общения является главным, пускается на самотек.

При оценке адекватности пересказа следует учесть и другие факторы: величину текста, содержательность его, наличие или отсутствие иллюстративной наглядности (вербальных, схематических опор), однократное или многократное визуальное или аудитивное знакомство с текстом и т. д.

Все сказанное требует экспериментальных исследований. Однако уже сейчас можно сказать, что пересказ будет уместен как одно из упражнений для совершенствования навыков, если это:

- а) пересказ лицам, **незнакомым** с его содержанием;
- б) пересказ, осуществляемый с **определенной речевой задачей**;
- в) пересказ с **учетом ситуации** и большого контекста (осведомленность слушателя, его состояние и т. д.);
- г) пересказ, в основе которого лежат действия **трансформации, комбинирования и перефразирования** прочитанного или прослушанного разговорного текста. Разумеется, указанные действия имеют ограниченный уровень и объем, что отличает их от таких на этапе развития умений; важно также отметить, что пересказы на этом этапе осуществляются с опорой на структуру текста-образца и на его содержание, т. е. они *подготовлены* в какой-то мере и по форме, и по содержанию<sup>1</sup>.

Речь на данном этапе вообще носит подготовленный характер и является по своей форме преимущественно **монологической**. Это значит, что именно на этапе совершенствования навыков следует вести специальную работу по обучению монологическим высказываниям, что также накладывает свой отпечаток на упражнения.

Обращение к монологическим высказываниям обусловлено по крайней мере двумя факторами: во-первых, удобством работы над ними на основе разговорных текстов и, во-вторых, необходимостью подготовить учащихся к развитию более естественного общения на следующем этапе, когда они смогут не отделяться краткими репликами, а высказываться расширенно.

В качестве адекватных упражнений для развития подготовленных монологических высказываний, в процессе которых совер-

<sup>1</sup> Подробнее о пересказе см.. Кунин В. И., Пассов Е. И. Статус пересказа как упражнения для обучения говорению // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности.— Воронеж, 1980.

шенствуются действия комбинирования, трансформации и переназначивания, можно назвать упражнения по **управляемому использованию** материала разговорных текстов. К ним относятся:

1) целенаправленные выборки материала для решения поставленной речевой задачи, например: «Почему вы думаете, что ...?», «Докажите, что ...», «Что в высказывании ... вам нравится?», «Может ли такой человек быть другом?» и т. п. Все эти задания заставят учеников выбрать **определенный** материал из текста и использовать его для ответа. Важно отметить, что характер вопроса (задания) и требования учителя при этом могут управлять степенью комбинирования и трансформации текстового материала. Так, чтобы доказать что-то, можно просто привести характеристику героя, место действия или факт, содержащийся в тексте в готовом виде, но можно и видоизменить их, что-то добавить и т. д. Учащихся следует **учить** умению использовать материал текста для ответа, **показывать** на первых порах, как можно это делать;

2) комментирование каких-либо предметов обсуждения, **аналогичных** тем, о которых идет речь в тексте, при условии использования материала текста. В этих целях используются **специальные иллюстрации**, в которых очень важен их стиль, характер: в них ничего не должно отвлекать, все направлено на вызов соответствующего материала. Если, например, в тексте говорится о том, что человек не знает, чем ему заняться в свободное время, и бесцельно сидит у окна, то на иллюстрации может быть изображен человек, давно и бесцельно сидящий у телевизора и т. п.;

3) выявление сходств и различий в воспринятом содержании. Возможны такие варианты:

а) «Однаковы ли их взгляды на ...?» (Даются два высказывания: одно в тексте (микротексте, абзаце) визуально, другое аудитивно; либо оба визуально (оба аудитивно). Разницу в высказываниях должен составлять именно тот материал, который учитель хочет «выудить» у ученика, услышать его использованным. Здесь возможно довольно жесткое управление;

б) «Правильно ли изобразил художник то, что вы только что услышали ( прочли)?» В иллюстрации имеются определенные несоответствия.

Это упражнение можно проводить с материалом на уровне фразы, двух-трех фраз, микротекста и целого текста, оно также позволяет более или менее управлять использованием материала;

4) транспонировка-трансформация отдельных частей текста, когда ученик трансформирует форму выражения (если он согласен с содержанием) или плюс к форме в некоторой степени и содержание и высказывает ту же мысль от себя. Соответственной должна быть и установка, например: «Какие мысли вам понравились? Выскажите их от своего имени».

Анализируя пересказ как упражнение, мы отмечали, что он не обладает способностью **обучать** характерным чертам монологиче-

ской речи на уровне сверхфразового единства (СФЕ). Какими же чертами характеризуется СФЕ как продукт?

а) Смысловая целостность. Это значит, что все входящие в высказывание фразы служат выражению одной мысли, объединены единым предметом высказывания.

б) Логичность, что проявляется в последовательном развитии главной идеи, в ее дополнении, разъяснении, уточнении, обосновании и т. п. Все это требует относительной непрерывности высказывания. С этой точки зрения не могут считаться высказываниями пресловутый рапорт дежурного (в его обычном виде) или рассказ по теме типа «Я хочу написать письмо. Я иду на почту. Я покупаю конверт и бумагу ...» и т. д.

в) Синтаксическая организация, «спаянность» фраз, которая выражается различными синтаксическими средствами связи.

Очевидно, что указанные качества сами собой не появляются, они могут быть выработаны только специально. А это требует адекватных упражнений, каковыми, на наш взгляд, являются упражнения с использованием логико-синтаксических схем (ЛСС)<sup>1</sup>.

Что же такое ЛСС? Приведем два примера высказывания.

1) *Я хотел вчера сходить в театр.*

*Но, к сожалению, не достал билетов.*

*Дело в том, что только недавно состоялась премьера.*

2) *Дело в том, что мы приехали поздно.*

*И я хотел устроиться в гостинице.*

*Но когда оказалось, что мест нет, я отправился к Сергею Ивановичу.*

*Вот почему я ночевал у него.*

Как порождаются подобные высказывания? Что лежит в их основе? Являются ли они продуктом полной свободы говорящего, так сказать, плодом чистой эвристики или в их основе лежит нечто, управляющее процессом их порождения, делающее этот процесс в какой-то степени алгоритмизированным? Многие основания дали возможность выдвинуть гипотезу о том, что в процессе порождения речи на уровне СФЕ участвуют логико-синтаксические схемы (ЛСС), которые хранятся в сознании и являются одной из психолингвистических основ порождения высказывания.

Если проанализировать достаточное количество высказываний, то можно заметить, что последовательность составляющих их фраз не произвольна, не хаотична, и, самое главное, не уникальна — она повторяется. С одной стороны, последовательность фраз в СФЕ отражает определенную **логику** развития мысли; с другой стороны, выявляется повторяемость **синтаксических**

<sup>1</sup> При их описании использована статья: Кунин В. И., Пассов Е. И. Высказывание как методическая категория // Вопросы методики преподавания иностранных языков.— Воронеж, 1973, а также материалы экспериментального исследования, проведенного В. И. Кунином в школе.

сцеплений между фразами. Используя подчеркнутые в примерах (см. выше) части фраз, можно составить множество однотипных, но разных по содержанию высказываний. Подобные явления не могут быть случайными, они закономерны и проявляются в виде ЛСС.

Создавая СФЕ, говорящий не программирует фразу за фразой. Он оперирует и более крупными единицами. Когда говорящим начата первая фраза, дальнейшее развертывание высказывания происходит на основе имеющейся в сознании ЛСС (иногда двух ЛСС, связанных речевой задачей и предметом высказывания).

ЛСС является тем готовым, что есть в новом высказывании, тем стереотипным, что есть в речи как феномене динамическом, тем алгоритмизированным компонентом, который присутствует в эвристическом по характеру говорении. Благодаря ЛСС обеспечивается беглость речи, ибо становится возможной работа механизма сверхфразового упреждения.

Таким образом, ЛСС можно считать одной из оперативных основ порождения речи.

Закономерности становления ЛСС в принципе те же, что и у динамического стереотипа. ЛСС есть продукт, инвариант множества вариативных по содержанию высказываний, но построенных в одном логико-коммуникативном направлении, с теми же сцеплениями, которые и абстрагируются. Схема приобретает обобщенность, что дает ей возможность быть приложенной к любому материалу.

Очень важно, что с помощью ЛСС как опор можно управлять высказываниями учеников, вызывая необходимый речевой материал, комбинировать его, трансформировать разговорные тексты. Для этого ЛСС можно давать на карточках, на доске, на экране через эпидиаскоп.

Есть, однако, упражнения, в которых подобное управление менее реально, а трансформации и перефраз предполагаются непосредственно. Это: 1) расширение текста или отдельных его моментов за счет изученного ранее, за счет других разговорных текстов данного цикла; 2) сокращение текста или отдельных его абзацев.

Важно заметить, что задания по расширению и сокращению текста должны быть облачены в «коммуникативные одежды». В этом плане заслуживает внимания такое, например, задание: «В данном высказывании 105 слов, а его нужно передать телеграммой. Денег хватает только на 30 слов. Сократите высказывание, сохранив его смысл». Любопытно, что такое задание обеспечивает прочное, непроизвольное запоминание речевого материала текста.

Два слова о вопросах к тексту, которые весьма широко распространены в практике. В их распространенности не было бы беды, если бы это были вопросы на уровне смысла, а не на уровне значений. К сожалению, вопросы к отдельным предложениям

текста чисто формальны: учитель спрашивает, когда состоялось собрание, хотя в тексте четко сказано, что оно состоялось во вторник. Подобные «вопросы» не только убивают интерес, но даже не контролируют понимания текста. Вопросы, связанные с текстом (как предваряющие, так и другие) должны быть смысловыми.

Перечисленные упражнения, разумеется, не исчерпывают всего их многообразия, зависящего, в частности, и от самого разговорного текста; здесь показаны лишь основные виды и, главное, характер, сущность упражнений данного этапа.

**3. Уроки совершенствования навыков.** Для второго этапа отводится два урока. Хотя цель и того, и другого уроков в принципе одна и та же, характер работы на них различен. На первом уроке используются **зрительные** подкрепления, поэтому сопутствующей задачей служит развитие умения читать (какой-то его аспект, в основном это так называемое чтение с общим охватом содержания<sup>1</sup>); на втором уроке разговорные тексты даются в записи на пленку, т. е. **аудитивно**, поэтому сопутствующей задачей служит развитие умения аудировать.

Кроме того, может использоваться один текст большого объема или два-три небольших текста-высказывания, что также влияет на характер работы.

Использование сначала зрительных, а затем аудитивных подкреплений обусловлено вполне понятным и обоснованным желанием идти от более легкого к более трудному. Но следует заметить, что указанная последовательность подкреплений может чередоваться и в пределах каждого из двух уроков: один текст — зрительно, один — аудитивно, хотя это и не лучший вариант.

Поскольку чтение и аудирование как рецептивные виды деятельности требуют усвоения большего количества слов, этот этап мог бы внести свою лепту (хотя и небольшую) в расширение рецептивного словаря учащихся. Для этого целесообразно включать в каждый текст 2—4 незнакомых слова, которые не мешают общему пониманию содержания, а главное, смысла текста и значение которых в основном может быть понято по догадке.

Покажем общие схемы обоих уроков.

## Первый урок

*Тема.* Свободное время.

*Цель.* Совершенствование речевых навыков.

*Сопутствующая задача.* Развитие умения читать.

*Речевой материал.* Разговорный текст «Опять это свободное время».

— Опять «свободное время». Сколько об этом писали и «Ком-

<sup>1</sup> См.: Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника.— М., 1977.

сомольская правда», и «Юность», сколько разговоров и бесед по радио и телевидению. А на деле многие люди не знают, как им использовать свое свободное время. А разве не так? Посчитайте время, которое у ученика остается после занятий в школе. С 8.30 до 13.30 — школа (5 часов в среднем) + 30 минут дорога домой; до 15 часов — обед; чтение газет и журналов и отдых — 1 час; подготовка к занятиям — 3 часа. Итого: с 19 часов приблизительно мы имеем возможность делать то, что хотим. Или то, что надо? Скорее, второе. Девушкам — постирать, погладить, привести себя в порядок, приготовить одежду к завтрашнему дню или приготовить обед (ужин, завтрак). Ребятам ... а они, по-моему, совершенно не ценят время, убивают его. Единственная цель — не скучать. Этому подчинено все: бесцельное хождение по знакомым, ненужные разговоры, глупая музыка, бесконечные телевизионные сидения и т. д.

Мне кажется, что то время, которое мы называем «свободным», — это продолжение нашего рабочего времени. Ведь слушание музыки, чтение книги и домашние дела — все это непременные составные части «свободного времени». У меня часто бывало, особенно в последнее время, что весь день до самой ночи занят разными общественными делами. Они возникали совершенно неожиданно, беспланово; но они были приятны, полезны другим и мне, я радовался общению с новыми людьми, их интересным мыслям.

В общем хотелось бы сделать «свободное время» главным образом подчиненным тому делу, которому служишь, к чему стремишься, что является делом жизни. Если это удается, то человека можно считать цельным, настойчивым. Хотелось бы еще, чтобы все, что ни делаешь, было нужно и другим. Но как это сделать, не знаю. Свободное время — это время, свободное от безделья, от скуки, от ничегонеделания.

*Оснащение урока. Карточки с ЛСС.*

*Ход урока:*

- 1) Предваряющий вопрос перед чтением текста: «Что главное в отношении этого человека<sup>1</sup> к свободному времени?»
- 2) Чтение текста.
- 3) Ответ на предваряющий вопрос.
- 4) «Все ли правильно изображено на иллюстрациях?»
  - а) Этим ли занимаются девушки в свободное время?
  - б) Является ли это составными частями свободного времени?
- 5) Как вам нравится? ...
  - а) отношение «мыслителя» к проблеме свободного времени (начало высказывания);

<sup>1</sup> Для удобства в работе можно договориться с учениками как-то называть автора высказывания, например по характеру высказывания — «мыслитель» или по предлагаемой профессии — «физик» и т. п.

- б) отношение к разбазариванию времени (со слов «а они, по-моему, ...»);
- в) отношение к общественным делам (со слов «У меня часто бывало ...»).

- 6) «Ответьте, используя материал высказывания»:
  - а) Много ли времени остается у ученика для себя и почему?
  - б) Докажите, что «мыслитель» против разбазаривания свободного времени.
  - в) Можно ли считать «мыслителя» целеустремленным?
- 7) Выскажите ваше личное отношение к проблеме.

Высказывания осуществляются при закрытых книгах на основе ЛСС:

- |                               |                     |
|-------------------------------|---------------------|
| а) Я думаю, что...            | б) У меня ...       |
| Но ...                        | Правда, ...         |
| Поэтому ...                   | А хотелось бы ...   |
| в) Мне представляется, что... |                     |
| Ведь ...                      |                     |
| У меня тоже ...               |                     |
| Однако ...                    |                     |
| г) Хотелось бы ...            | д) Если ..., то ... |
| Но как ...                    | Вряд ли ...         |
| Ведь ...                      | Правда, ...         |
| Видимо ...                    | Но я думаю, что ... |

- 8) На дом: кратко написать о том, с чем вы согласны в этом высказывании (тексте), а с чем нет.

## Второй урок

*Тема.* Свободное время.

*Цель.* Совершенствование речевых навыков.

*Сопутствующая задача.* Развитие умения аудировать.

*Речевой материал.* Два небольших текста-высказывания, записанных на пленку.

а) — Вот вы говорите — свободное время. Мне уже два года не хватает этого свободного времени. Дело, наверное, в том, что занятия занимают это время. А практически это выражается в том, что я уже, наверное, полгода не была в театре, и даже точно не могу сказать, когда я была на концерте. Сейчас, когда я задумываюсь над этим, это кажется мне просто ужасным. А так, каждый день, когда не обращаешь на это внимание, все кажется нормальным. Вообще-то я думаю, что человек, если он действительно захочет, найдет свободное время. И тогда эта проблема перестанет быть проблемой.

— А я себе сама создаю свободное время, отбрасываю все обязательные дела (иногда это и домашнее задание) и занимаюсь чем хочу. Люблю болтать, слушать музыку, шить и читать. Больше всего люблю вечера среды и субботы — это полностью свободное

время, когда можно даже погулять и сходить в кино; вообще в кино хожу очень редко, телевизор тоже смотрю не часто, книги читаю урывками, читаю газеты и журналы, но не регулярно и не от первой страницы до последней, а частями. Информации получаю много, и это интересно.

б) — Вы говорите, не получается у вас со свободным временем.

Я тоже не могу провести правильно свободное время, у меня нет планов проведения его. В субботу посмотришь телевизор, поздно ляжешь спать, а утром не можешь встать. Потом сидишь в комнате, читаешь книгу, опять смотришь телевизор, все это скоро надоедает, садишься у окна и бесцельно смотришь на улицу, думая о том, чем бы заняться, и так ничего не придумав, ждешь, когда же закончится день. Мне могут возразить, сказать: неужели ты сама не понимаешь, что нужно правильно организовать свободное время? Да, я понимаю, но мне не с кем пойти в лес. Подруги живут далеко... А мне хочется проводить свободное время интересно. Особенно зимой. На улице холодно и некуда идти. В кино? А если уже видела все фильмы? Тогда сиди дома. К сожалению, у нас мало молодежных кафе, не ресторанов, а именно кафе, где можно посидеть с друзьями, послушать музыку, потанцевать. При этом не нужны никакие спиртные напитки. Или, например, вечера поэзии, музыки, литературы. Может быть, чтобы провести правильно свободное время, нужно составить план? Но я составлять его никак не могу, всегда почему-то легче начинать завтра, чем сегодня, и все идет по-прежнему.

По-моему, все зависит от возможностей. А возможностей провести свободное время так, как твоей душе угодно, нет. А мне очень хочется ходить по лесам, полям. Особенно летом мне хочется проводить свое свободное время только в лесу, где покой и тишина, где действительно можно отдохнуть.

А еще мне хочется проводить свое свободное время в поездках. Иногда у меня бывает потребность, большая потребность знакомиться с новыми людьми, городами, странами. И если бы у меня были возможности, то я бы проводила свободное время только в поездках. Особенно мне хочется посмотреть Италию с ее древними архитектурными памятниками.

Говорят, что умный человек всегда найдет себе занятие в свободное время. А мне вот, например, скучно, не знаю, что делать в свободное время.

*Оснащение урока. Магнитофон, иллюстративная наглядность. Ход урока:*

1) Речевая зарядка. Содержание ее — о важности правильной организации своего времени.

2) «С чем вы согласны, а с чем нет в отношении «мыслителя» к свободному времени?» (Подготовленные дома высказывания помогают подготовить последующие высказывания.)

3) «А теперь послушайте разговор двух знакомых и скажите,

кто из них правильнее проводит свободное время». (Прослушивание первого текста и ответ на вопрос.)

4) «Послушайте их разговор еще раз и скажите, что общего у этих двух собеседников».

5) «На проблему свободного времени могут быть и другие взгляды. Вот послушайте рассуждения на этот счет одного человека и скажите, как можно его назвать». (Прослушивание второго текста и ответ на вопрос. Скорее всего, автора этого высказывания можно назвать «мечтатель».)

6) «Послушайте его еще раз и скажите, чем же «мечтатель» оправдывает то, как он проводит свободное время».

При прослушивании на этот раз следует делать небольшую паузу после каждого смыслового куска, чтобы ученики могли что-то записать, пометить для ответа.

7) «Какие желания «мечтателя» близки вам?»

8) «Что мешает вам проводить свободное время по желанию?»

9) На дом: «Как бы вы хотели проводить свободное время?»

Еще раз подчеркнем, что возможны и другие варианты проведения уроков этапа совершенствования речевых навыков. Здесь показаны лишь общий их каркас и характер работы.

### § 3. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО УМЕНИЯ

Прежде всего напомним основные особенности данного этапа: неподготовленное, мотивированное выражение своих мыслей; новизна ситуаций общения; увязывание проблемы данного цикла с другими; усложнение речемыслительных задач; отсутствие вербальных опор в виде изолированных слов, подлежащих употреблению.

Из этого видно, что речь идет фактически о развитии речевого умения в процессе обучения **общению**. Но прежде чем мы подойдем к описанию обучения общению (п. 2), рассмотрим те средства, которыми оно осуществляется (п. 1).

**1. Речевые упражнения (РУ) как средство развития речевого умения**<sup>1</sup>. Эффективная работа на этапе развития речевого умения возможна только тогда, когда есть четкое представление о том, чем речевые упражнения отличаются от условно-речевых, в чем заключается их адекватность как средства развития речевого умения, каковы факторы их организации в процессе обучения.

Начнем с отличительных (типологических) признаков речевых упражнений (РУ). Анализ всевозможных видов РУ позволяет выделить четыре таких признака.

<sup>1</sup> При описании речевых упражнений использованы работы: *Пассов Е. И., Царькова В. Б. Адекватность речевых упражнений как основа их классификации // «Методика обучения иноязычной устной речи»*.— Воронеж, 1977; *Царькова В. Б. Речевые упражнения на немецком языке*.— М., 1980, а также данные экспериментов, проведенных в школе.

1) РУ всегда обеспечивает наличие речевой стратегии и тактики говорящего.

Стратегическая направленность в говорении проявляется в том, что у говорящего есть определенная сверхзадача, та линия, которую он проводит в общении,— воздействовать на собеседника в определенном направлении. Эта задача может воплотиться в одном монологическом высказывании сверхфразового уровня (и тогда каждая составляющая его фраза будет выполнять какие-то тактические задачи) или простираться на весь диалог с собеседниками (тогда каждое высказывание, каждая реплика любого уровня — словосочетание, фраза, СФЕ — осуществляют тактические цели). Приведем примеры.

*Упр. 1.* «Я знаю, что ты много читаешь. Какое из последних произведений советских авторов ты посоветуешь мне прочесть?»

Стратегическая задача — *посоветовать* — задается собеседником, однако, это не навязывание ее: просьба делает задачу естественной.

*Упр. 2.* «Как вы считаете, какой из отечественных автомобилей отвечает всем требованиям нашего времени?»

Мнения, безусловно, не совпадут, но каждый из говорящих попытается убедить других в правоте собственного мнения. *Убедить* — вот стратегическая задача участников общения. Она не задается, но однозначна, ибо вытекает из контекста ситуации.

*Упр. 3.* Учитель приходит на урок, зная, что накануне прошли спортивные соревнования, а ученик N. неудачно выступил. «Я знаю, что N. надеялся на успех. Но стоит ли так огорчаться? Как вы думаете, ребята?»

Здесь уже возможен выбор стратегической задачи. Если ученики знают, что их одноклассник проиграл, потому что не выполнил советов тренера или мало тренировался, то они, естественно, будут его *критиковать*; если же проигрыш его случаен, они будут утешать товарища.

Итак, стратегия говорящего может быть: а) детерминирована либо непосредственно установкой, либо опосредованно через однозначность ситуации; б) эвристична в зависимости от потребности говорящего, от его ориентировки в ситуации.

Ориентировка в ситуации, выбор задачи, а затем и подбор тактических средств для ее решения и составляют содержание коммуникативной функции мышления. Благодаря стратегии и тактике говорящего развивается качество целенаправленности в речевом умении.

2) РУ всегда **актуализирует взаимоотношения участников общения**. Человек как индивидуальность всегда находится в определенных взаимоотношениях с окружающими людьми. Поэтому один человек может обратиться к другому (другим) только тогда, когда их связывают определенные отношения. Эта черта присуща всем актам реального общения, ибо общение есть **являющаяся сторона человеческих отношений** (В. М. Соковнин). Эта же черта

должна быть свойственна и РУ, при организации которых учиты-  
ваются такие компоненты личностной подструктуры, как контекст  
деятельности и личный опыт.

*Упр. 4. «К юбилею Октябрьской революции в школе органи-  
зуется выставка-конкурс. Давайте обсудим, какое участие в этом  
может принять наш класс! Ваши предложения?»*

Упражнение ориентировано на проявление взаимоотношений, возможных только в хорошем коллективе, между друзьями, в равной степени заинтересованными в успехе общего дела.

*Упр. 5. «Как бы вы объяснили пятиклассникам необходи-  
мость участия в работе клуба интернациональной дружбы?»*

Упражнение предполагает реализацию отношений, которые существуют между старшеклассниками, имеющими большой опыт общественной жизни, работы в КИДе, и младшими товарищами, не имеющими такого опыта.

*Упр. 6. «Если бы к нам в город приехала делегация из друже-  
ственной страны, что бы вы показали нашим друзьям?»*

Это упражнение основано на наличии у учащихся чувства гордости за свою страну, за свой город, дружеских чувств к зарубежным друзьям, желания поделиться с ними своими успехами.

Как видно из примеров, актуализация взаимоотношений возможна только в случае естественной личностной мотивированности речевого поступка.

Благодаря актуализации взаимоотношений (заметим: каждый раз иных), в речевом умении развивается качество динамичности.

3) РУ всегда **развивает речевую активность и самостоятельность** говорящего. Под самостоятельностью понимается, во-первых, независимость от всяческих опор как вспомогательных средств для выражения своих мыслей. Сказанное означает не отказ от использования опор в обучении, а их постоянное изживание как способ воспитания самостоятельности.

Во-вторых, имеется в виду независимость от внешних стимуляций, т. е. инициативное, мотивированное участие в общении, участие не потому, что вызывает учитель или из-за отметки, а в силу мотива — участвовать в общении и добиться своей речевой цели, т. е. в силу речевой прагматики.

Что касается речевой активности, то под ней понимается психологическая готовность ученика стать участником общения. Это состояние может появиться у ученика только в результате постоянного участия в РУ.

4) РУ — это всегда **новая ситуация**, благодаря чему обеспечивается **вербальное и структурное разнообразие** высказывания.

Как уже говорилось, ситуация общения многокомпонентна. Ее новизна может создаваться за счет замены отдельных ее компонентов. Ввод нового компонента каждый раз требует от учащегося (говорящего) употребления известных ему речевых средств во всех новых комбинациях. На этой основе развивается

важнейшее качество умения — продуктивность. Вот примеры трех «вариаций на одну тему».

*Упр. 7.* «Сообщи кратко своему однокласснику о предстоящей работе КИДа».

*Упр. 8.* «Убеди своего одноклассника стать членом КИДа!» (Новизна состоит в смене задачи.)

*Упр. 9.* «Убеди пятиклассников, что участие в КИДе интересно». (Новизна заключается в смене адресата.)

Таким образом, речевое упражнение есть форма общения, специально организованная таким образом, что обеспечивает управляемый выбор стратегии говорения, актуализирует реальные взаимоотношения участников общения и вызывает естественную мотивированность высказываний, воспитывает у говорящего речевую активность и самостоятельность, обеспечивает вербальное и структурное разнообразие используемого речевого материала.

Следовательно, упражнение, обладающее данными типологическими признаками, может считаться в принципе адекватным средством развития речевого умения.

При описании речевого умения (см. § 1 первой главы) было показано, что оно явление очень сложное и многогранное. Речевое умение — это не только **способность** управлять речевой деятельностью (на основе его качеств — целенаправленности, продуктивности, самостоятельности); оно воплощается в самой речевой деятельности (в качествах говорения) и в продукте этой деятельности (в качествах высказывания). Отсюда ясно, что для развития речевого умения недостаточно просто общей адекватности речевого упражнения как такового, так сказать, диффузный тип. РУ — средство, которым невозможно маневрировать, решать необходимые промежуточные задачи развития умения, невозможно в равной мере развивать все качества умения (говорения) одновременно.

Чтобы добиться практической адекватности РУ, необходимо уметь решать вопросы их **организации**: во-первых, организации каждого отдельного упражнения, во-вторых, организации упражнений в комплексе. Именно организация определяет истинную методическую ценность упражнения, усиливая или ослабляя его потенциальные возможности.

Факторами организации отдельных РУ являются: установка, опора и время.

Под **установкой** понимается задание, которое предполагается РУ и определяет психологическое содержание речевой деятельности учащегося (см. примеры выше). Поскольку при обучении говорению моделируется реальное общение, а задачи, выполняемые в нем говорящим, разнообразны, необходимо не только определить номенклатуру таких задач, но и как-то организовать (склассифицировать) в учебных целях.

Анализ высказываний показал, что отношение говорящего к объекту мысли проявляется во всех видах высказываний, но

«качественная» и «количественная» характеристики этого отношения различны; оказалось также, что всякое высказывание воздействует на собеседника, но уровни этого воздействия различны: можно просто заинтересовать, а можно увлечь, побудить к действию и т. п.

Поэтому в качестве критерия классификации установок была взята **мера воздействия** на собеседника. Согласно этому выделены пять групп глаголов, получивших название **обобщенных типов речевых задач**: сообщение, объяснение, одобрение, осуждение, убеждение.

Мы отдаём себе отчет в том, что говорящий может что-то сообщать, с тем чтобы заинтересовать собеседника или увлечь его; можно одобрять и тем самым побуждать речевого партнера к определенному действию; объясняя, можно также воздействовать в желаемом направлении; для убеждения нужно разумно сочетать логические, образные и эмоциональные средства воздействия. Тем не менее в методических целях такое деление плодотворно.

Однако эти обобщенные типы речевых задач не дают полного представления о прагматике речи. Поэтому в каждом обобщенном типе, следует выделить **частные прагматические задачи**, которые выражаются рядом глаголов, объединенных синонимической связью. Чтобы, например, **сказать**, можно доложить, рапортировать, известить и т. п.

Задачи могут быть нейтральными и эмоционально окрашенными, использоваться для непосредственного и для опосредованного контакта и давать побочный коммуникативный эффект. Все это представлено в таблице 15, которая поможет учителю использовать разнообразные и целенаправленные установки.

Частная прагматическая задача есть ядро установки, и ее разнообразие важно, потому что позволяет не применять все время старые условные раздражители, а заменять их «новыми агентами» (И. П. Павлов).

Каждая частная прагматическая задача обрастает конкретным содержанием в зависимости от того, кто выступает в роли собеседника. Поэтому в организации речевого общения на уроке должна учитываться личностная индивидуализация.

Кроме установок, соотносящихся с каким-либо из пяти типов обобщенных речевых задач, существует еще один вид установки, требующий от говорящего самостоятельности в выборе цели высказывания. Например: «Каково ваше мнение о ...?» или «Что вы скажете по этому поводу?» Собеседник (ученик) может выбрать между «одобрением» и «осуждением». Если, допустим, ученик слышит: «Скажи, почему (как) ...?», то он может либо объяснить, либо одобрить, либо осудить и т. п. Разумеется, подобная свобода желательна лишь на завершающей стадии развития умения.

Не менее важным средством организации РУ являются **опоры**. Они необходимы для развития у говорящего самостоятельности высказывания.

Таблица 15

Обобщенные типы речевых задач		Частные прагматические задачи				Побочный коммуникативный эффект
		Нейтральные		Эмоционально окрашенные		
Сообщение	Для непосредственного контакта	Для опосредованного контакта	Для непосредственного контакта	Для опосредованного контакта	поведать	
Объяснение	охарактеризовать показать конкретизировать уточнить	акцентировать выделить отменить заострить внимание				Огорчить Удивить Обрадовать Успокоить
Одобрение	рекомендовать посоветовать подтвердить	оправдать поддержать	надоумить подсказать пожелать	похвалить извинить поздравить поблагодарить		Удивить
Осуждение		покритиковать опровергнуть возразить отрицать отвергнуть		пристыдить обвинить протестовать оспорить		Огорчить Удивить
Убеждение	доказать обосновать	уверить склонить побудить внушить уговорить		подтолкнуть воодушевить вдохновить настоять упросить		Удивить Успокоить

Важно заметить, что на этапе развития речевого умения не может быть непосредственной подсказки речевого материала. Нужна **опосредованная** подсказка, которая позволяла бы управлять высказыванием, но постепенно убывала бы по мере развития умения и исчезала на последней его стадии.

Чтобы осуществить такую динамику процесса развития умения, необходимо иметь некую классификацию опор. Назначение всех опор на этапе развития речевого умения заключается в том, чтобы, вызвав ассоциации с их жизненным и речевым опытом, опосредованно помочь порождению речевого высказывания. Поскольку необходимые ассоциации можно вызвать, во-первых, посредством слов, а во-вторых, посредством изображения реальной действительности, правомерно различать **словесные и изобразительные** опоры. Деление опор на словесные и изобразительные открывает возможность их параллельного использования в одном упражнении, так как они взаимодополняют друг друга.

Другим критерием может быть их функциональная направленность в зависимости от того, чем они управляют, или **характер управления** речевым высказыванием. По этому критерию все опоры можно разделить на **содержательные и смысловые**, что учитывает два уровня высказывания: уровень значений (кто? где? когда? как? и т. п.) и уровень смысла (зачем? почему?).

Если теперь оба критерия свести воедино, то получим следующую классификацию опор.

### **Содержательные опоры**

**Словесные** (вербальные): а) микротекст (предъявленный зрительно); б) микротекст (предъявленный аудитивно); в) текст (предъявленный зрительно); г) текст (предъявленный аудитивно); д) план-ЛСС; е) план полный.

**Изобразительные:** а) кинофильм; б) диафильм, серия рисунков (фото, крохи); в) картина, фото.

### **Смысловые опоры**

**Словесные** (вербальные): а) слова как смысловые вехи; б) лозунг, афоризм, поговорки; в) подпись.

**Изобразительные:** а) диаграмма, таблица, схема; б) цифры, даты; в) символика; г) плакат, карикатура.

Опоры сообщают определенную информацию. В одних случаях (содержательные опоры) она развернута, в других (смысловые опоры) — она сжата. Но в любом случае она лишь толчок к размышлению. В связи с этим у ученика может возникнуть масса ассоциаций, которыми надо управлять. Эту функцию берут на себя установки РУ. Они помогают вызвать вполне определенные ассоциации, для чего учителю следует учесть контекст деятельности и личный опыт учащихся. С другой стороны, установка

не должна вызывать ассоциаций с такими мыслями, которые учащиеся не в состоянии выразить в силу ограниченности их речевой подготовки. Иначе говоря, необходимо думать о взаимозависимости и взаимодополняемости установок и опор. (Технология использования опор будет рассмотрена в следующей главе (§ 3) и частично (один из видов) в п. 2 данного параграфа.)

Несколько слов о времени как факторе организации РУ. Этот фактор может выступать в РУ в трех видах: неограниченное время, ограниченное время и отсутствие времени.

Неограниченное время имеет место только в упражнениях, выполняемых дома. Ограничение времени возможно при использовании групповых форм работы, при сочетании индивидуальных форм с фронтальными и в тех случаях, когда одинаковое задание получает весь класс. Подавляющее большинство РУ должно предусматривать развитие скорости реакции учащегося (особенно при обучении диалогическому общению), поэтому действует фактор отсутствия времени на подготовку (экспромтное высказывание).

Все три фактора организации — установка, опоры и время на подготовку — являются **средствами управления** говорением при выполнении РУ.

Это управление осуществляется в процессе развития речевого умения, т. е. на тех или иных стадиях его развития. Определение этих стадий — дело чрезвычайно сложное. И не только потому, что почти ничего в этом плане не исследовано. Дело в том, что умение — феномен многомерный и включение стадий его развития по какому-то одному, даже важному, параметру окажется слишком односторонним. Необходим учет нескольких параметров. Думается, что таковыми могут быть: 1) уровень автоматизированности, что проявляется в так называемой автоматической пробежке (отрезке речи, произносимой без вынужденных пауз); 2) уровень самостоятельности говорящего, который определяется, во-первых, наличием или отсутствием опор, а также их характером (смыловые опоры «сложнее» содержательных); во-вторых, заданностью или незаданностью речевой задачи; 3) уровень сложности в решении речемыслительной задачи, который зависит от того, насколько у говорящего имеется личный опыт и знания, связанные с обсуждаемой проблемой; 4) уровень комбинированности материала, определяемый широтой охвата проблем и предметов обсуждения.

Учитывая все эти параметры, можно условно выделить в развитии речевого умения три стадии — начальную, основную и завершающую.

Следующая таблица наглядно представляет эти стадии и соответствующие им параметры умения.

Таблица 16

Параметры Стадии	Уровни автоматической пробежки А	Уровни самостоятельности говорящего Б	Уровни сложности речемыслительной задачи В	Уровни комбинированности материала Г
I Начальная	Синтагма-фраза	Есть содержательные опоры (словесные и изобразительные). Задача задана	Проблема знакома и есть личный опыт участия в соответствующей сфере деятельности	Используется речевой материал данной проблемы
II Основная	Фраза — две фразы	Есть смысловые опоры (словесные и изобразительные). Задача задана	Проблема знакома, но личного опыта нет	Используется материал двух-трех родственных проблем
III Завершающая	Две фразы	Опор нет. Говорящий свободен в выборе задачи	Проблема незнакома, но знания по смежным проблемам позволяют говорить о ней	Неограниченное свободное комбинирование материала

Вполне понятно, что это деление условно. Возможно такое положение (а так чаще всего и бывает), когда разные параметры находятся одновременно на **разных уровнях**. Таким образом, количество вариантов стадий будет значительно большим<sup>1</sup>.

Немаловажную роль в создании адекватных средств развития речевого умения играет и организация РУ в комплексы, поскольку отдельно взятое упражнение не может обеспечить развития сразу всех качеств умения (говорения), тем более с учетом динамики стадиального его развития и условий обучения. В основу построения комплекса следует положить принцип доминантности, который означает, что в каждом комплексе во главу угла ставится **одно** из качеств умения (говорения). Но поскольку все качества взаимосвязаны, а развитие их взаимообусловлено, то направленность на становление этого одного качества обязательно повлечет за собой развитие всех остальных.

Чтобы построить комплекс, учителю нужно:

<sup>1</sup> См. подробнее: Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению.— Воронеж, 1983.— С. 59—62.

а) определить цель, ради которой строится комплекс (какое качество будет доминантным);

б) определить необходимые речевые задачи, которые будут способствовать развитию данного качества, и их количественное соотношение;

в) распределить опоры согласно стадиям и условиям обучения;

г) определить последовательность и соотношение упражнений соответственно стадиям развития умения.

На первый вопрос ответ дает сам учитель с учетом программы и обучаемых. Ответить на второй вопрос может помочь таблица, где знаками (++) и (+) обозначена сила влияния тех или иных задач на развитие того или иного качества.

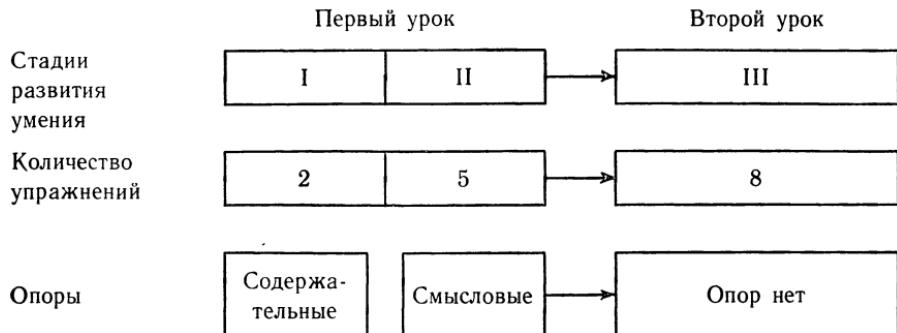
Т а б л и ц а 17

Обобщенный тип речевых задач	Как способности					Как продукта и как деятельности		
	Целенаправленность	Динамичность	Самостоятельность	Продуктивность	Содержательность	Доказательность	Логичность	Выразительность
Сообщение	+	+	+	+	+		+	
Объяснение	++	++	+	++	+	+	++	
Одобрение	++	+	+	+		+		++
Осуждение	++	+	+	+		++	+	++
Убеждение	++	++	++	++	+	++	++	++

Из таблицы видно, что значимость речевых задач для развития определенного качества обусловит в каждом конкретном случае и их количественное соотношение в комплексе. Количество упражнений с той или иной задачей определяется в зависимости от общего количества плюсов в графе «качество» с учетом наличия одного или двух плюсов в графе «речевая задача». Так, общее количество плюсов на «логичность» — шесть, значит, «цена» одного плюса — одна шестая (для «сообщения» и «осуждения»); но для «объяснения» и «убеждения» доля упражнений составит две шестых (два плюса), т. е. одну треть.

Если на этап развития речевого умения отвести два урока, то организацию упражнений в комплексе соответственно стадиям и опорам можно представить схематически следующим образом.

## Схема 14



Таким образом, РУ при их должной организации можно считать адекватным средством развития речевого умения. Однако до сих пор речь шла об обучениициальному высказыванию, в то время как целью обучения является общение.

**2. Обучение общению как путь развития речевого умения.** В методической литературе эта проблема обычно рассматривается под названием «обучение диалогической речи». Однако так называемая **диалогическая речь** — это лишь одна из форм общения. Общение может быть и парным, и групповым, и массовым.

Строго говоря, нет речи монологической и речи диалогической. Существуют, с одной стороны, высказывания разных уровней — уровней слова, словосочетания, фразы, сверхфразового единства и текста (два последних и причисляются к так называемой монологической речи), и, с другой стороны, существует общение — «взаимодействие с другими людьми как внутренний механизм жизни коллектива» (А. А. Леонтьев). В процессе этого общения (в любой из его форм), преследуя свои цели, человек порождает необходимое высказывание **любого** уровня. Причем в общении (групповом и массовом) часто нет организованной, планомерно чередующейся смены реплик двух речевых партнеров, что свойственно парному общению. Это, естественно, требует от коммуникантов и каких-то специфических умений.

По сути дела на всех этапах усвоения материала идет обучение именно общению. Условно-речевые упражнения — это фундамент общения (усваиваются возможные сочетания реплик в обусловленных ситуациях), и обучение высказыванию на уровне СФЕ на основе разговорного текста также проходит в рамках общения, хотя и регламентированного. Вся эта работа своего рода подготовка к обучению общению.

Но, как уже указывалось, остаются еще некоторые моменты, которые требуют **специального** обучения. Так, для **умения общаться** особую роль играют:

а) способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять;

б) способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся.

Для а) и б) недостаточно уметь спрашивать и отвечать, к чему часто сводится обучение так называемой диалогической речи, а необходимо обладать достаточным запасом **функционально разнообразных** реплик;

в) способность учета каждый раз новых (иногда сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения;

г) способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Таким образом, предыдущие этапы усвоения материала можно считать неспециальными этапами обучения общению (подготовленными), а данный этап — этап развития речевого умения — **специальным**, где особое внимание уделяется специфическим способностям общения.

Если проанализировать эти способности, то нетрудно заметить, что в их основе лежит эвристичность как стержневое качество общения. Можно смело сказать, что в эвристичности содержатся «в снятом виде» все остальные качества речевого общения. Логично предположить, что развитие этих способностей также возможно в условиях эвристичности.

## 1) Эвристичность как правило обучения общению<sup>1</sup>

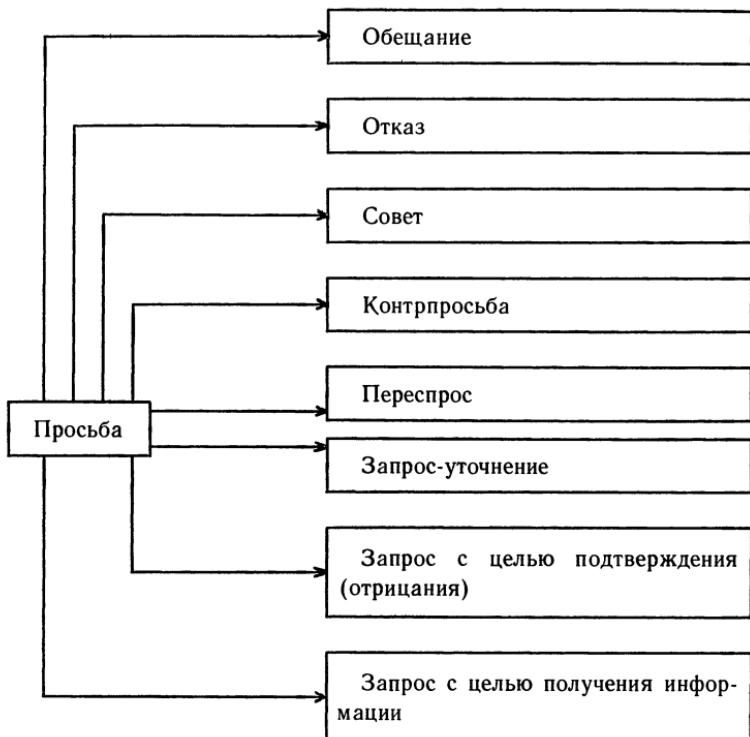
### а) Эвристичность речевых задач (функций)

Ее можно рассматривать в двух аспектах. В первом случае речь идет о вероятностном характере функциональной направленности каждого отдельного высказывания в зависимости от ситуации общения. Так, в зависимости от характера взаимоотношений собеседников возможен **выбор** либо просьбы, либо приказа, либо требования, либо распоряжения.

Во втором случае эвристичность функций понимается как ситуативно-обусловленная возможность их различных сочетаний. Так, с «просьбой» могут сочетаться следующие функции, наглядно представленные на схеме 15.

<sup>1</sup> Далее в пп. 1), 2), 3) использованы статьи: Тучкова Т. У. Процесс обучения диалогическому общению как модель процесса коммуникации // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности.— Воронеж, 1980; Тучкова Т. У. Стратегия обучения иноязычному диалогическому общению в средней школе // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности.— Воронеж, 1982, а также данные экспериментального исследования, проведенного в школе.

## Схема 15



Не следует думать, что сочетания речевых функций бесконечны. Анализ показал, что можно выделить наиболее типичные для данных ситуаций сочетания, которые и следует положить в основу построения упражнений.

Заметим, что каждая функция входит в самые различные сочетания не только в качестве стимула, но и в качестве реакции. Например, «обещание»:

просьба-обещание  
предложение-обещание  
приглашение-обещание  
совет-обещание

обещание-обещание  
обещание-отказ  
обещание-сомнение  
обещание-благодарность

Это дает возможность обеспечить максимальную повторяемость каждой функции во всевозможных эвристических сочетаниях.

### б) Эвристичность предмета общения

Общение может касаться одного или нескольких предметов сразу при ведущей роли одного из них. Например, если предметом обсуждения является план участия школьников в уборке урожая, то речь может коснуться и пионерских дел вообще, и механизации сельского хозяйства.

В общении речь постоянно переходит с одного предмета на другой: иногда на близкий, связанный с предыдущими, иногда на такой, который с предыдущими не имеет ничего общего. С точки зрения эвристики предмета общения можно различать монопредметное и полипредметное общение, что нельзя не учитывать в обучении.

### **в) Эвристичность содержания общения**

Она заключается в том, что раскрытие одного и того же предмета общения (при одной и той же речевой функции) может происходить за счет разного содержания. Например, для того чтобы доказать фальшивость буржуазной демократии (предмет — «буржуазная демократия», функция — «доказательство, убеждение»), можно оперировать конкретными фактами, почерпнутыми из газет, приводить примеры из литературы, обращаться к цифрам или использовать данные из учебника по обществоведению, рассказы очевидцев и т. п.

Вполне понятно, что нельзя при организации упражнений не учитывать возможности учащихся раскрывать тот или иной предмет общения.

**г) Эвристичность формы высказывания** рассматривалась в предыдущих главах неоднократно, поэтому не будем на ней останавливаться.

### **д) Эвристичность речевого партнера**

Эвристичность речевых партнеров при групповом и массовом общении зависит от инициативности каждого из них, т. е. от их возможности подключаться к общению. На каждом отрезке процесса общения можно выделить собеседника-инициатора и проследить его инициативную линию. Вероятно, любое общение может с точки зрения инициативности протекать в разных вариантах: инициатива в руках у одного собеседника; инициатива находится у двух из них; инициативны все участники общения в равной мере. Иначе говоря, существует общение с постоянной инициативой собеседников и с переменной инициативой. Первое, видимо, проще второго.

Вполне понятно, что в зависимости от этих вариантов для каждого из общающихся эвристичность его речевых партнеров различна. Можно ли не учитывать этого и не обучать говорению в условиях хотя бы группового общения? Разумеется, нет. Иначе говорящий не будет уметь перестраиваться на ходу, не будет адекватен изменяющейся в каждый данный момент ситуации.

Таким образом, можно сказать, что эвристичность пронизывает весь процесс общения, все его компоненты, собеседников, ситуации, предмет, средства. Следовательно, и обучать общению нужно на эвристической основе. Правило эвристичности можно считать одним из правил принципа новизны (см. § 5 второй главы).

## 2) Функциональные опоры как средство обучения тактике общения

Когда перед говорящим возникает какая-то речевая цель, он обдумывает, как, каким путем эта цель может быть достигнута, т. е. обдумывает тактическую линию своего речевого поведения. Как правило, для реализации стратегической цели необходимо достичь некоторого количества промежуточных, тактических целей.

Например, чтобы **показать**, что поступки Н. несовместимы со званием комсомольца, надо объяснить, как понимаются слова «настоящий комсомолец», **сравнить** Н. с другим, кого считают настоящим комсомольцем, **объяснить**, что поступки Н. недостойны звания комсомольца, **поинтересоваться**, что думает по этому поводу собеседник, **предложить** ему оценить поступки Н., возможно, **уточнить** что-то и т. д.

Все эти промежуточные цели являются как бы «логическими кирпичиками» в общем построении доказательства. Их может быть два-три и более, и, будучи расположеными в определенном порядке, они составляют тактическую линию говорящего. Эту линию говорящий обычно продумывает (иногда часть ее планируется неосознанно); количество «ходов» продумывания зависит от человека, его речевых и мыслительных возможностей, но также и от развитой способности общаться. Чаще всего запланированную тактику приходится менять на ходу, поскольку она нарушается тактикой других партнеров, учетом всех факторов общения. И этому — переориентировке в ходе общения — можно и нужно обучать.

Одним из средств начального обучения тактике общения являются **функциональные опоры**. Они представляют собой названия речевых функций, расположенных в необходимой (предположительно, конечно) для высказывания последовательности. Это делается для каждого из речевых партнеров.

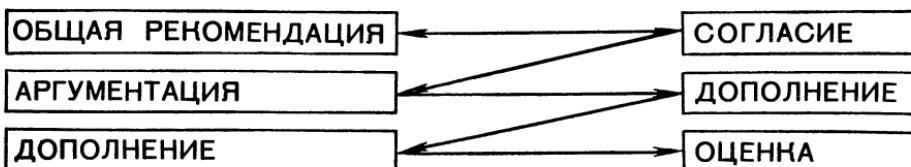
Покажем варианты функциональных опор для диалогического общения.

а) Оба партнера получают общую задачу.

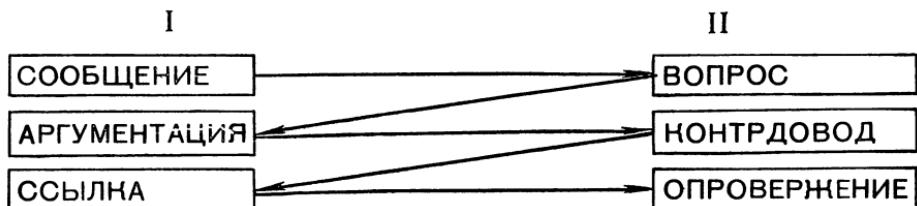
«Докажите, что книгу... стоит прочесть».

I

II



- 6) Задачи партнеров дифференцированы.  
 «Объясни, почему ты не занимаешься зимним спортом». «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит».



в) Детерминирована тактика лишь одного партнера, другой находит ее самостоятельно.

г) Тактика задана не жестко, как в примерах выше, а намечены лишь отдельные вехи.

д) Говорящие сами выбирают себе стратегию, например, при задании: «Как вы относитесь к новой экранизации книги «Как закалялась сталь».

При этом тактика может быть дана и может отсутствовать.

е) Второй партнер не знаком с тактикой первого (и наоборот).

Приведенные выше каркасы диалогического общения мы назовем **функциональными моделями** диалога. Содержащиеся в них опоры в виде речевых функций подготавливают говорящего только в тактическом плане, что имеет место и в реальном процессе коммуникации, поэтому не противоречат неподготовленности как характеристике этапа развития речевого умения.

Заметим, что функциональные опоры дают прекрасную возможность вызывать определенный материал в речи обучающихся.

### 3) Организация РУ в процессе обучения общению

Прежде всего о необходимости варьирования тактических задач в пределах одной и той же стратегии. Приведем примеры трех вариантов.

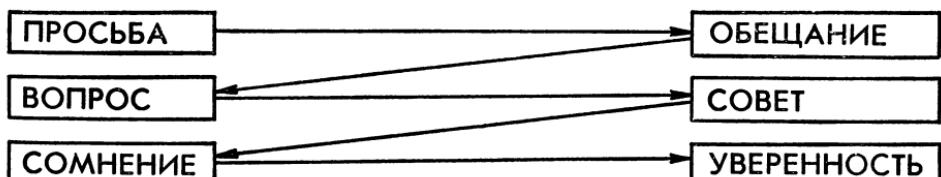
I

Слабый ученик хочет исправиться и обращается к хорошему ученику.

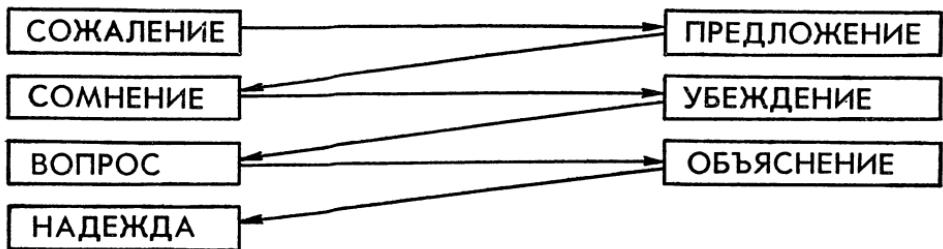
II

Хороший ученик готов помочь ему и словом, и делом.

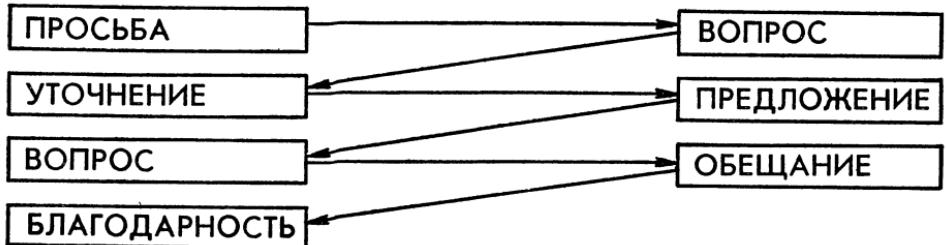
а)



6)



в)



Функциональные модели диалога могут быть даны на карточках (общих и индивидуальных) или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся.

Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно провести следующую работу.

- а) Прочесть диалог.
- б) Выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика.
- в) Составить по функциям модель диалога.
- г) Воспроизвести по модели диалог.
- д) Изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего.
- е) Попытаться высказаться по измененной модели.

Такой комплекс упражнений достаточно провести несколько раз, чтобы ученики поняли суть того, чему необходимо научиться.

По мере продвижения по ступеням обучения увеличивается размер диалога, усложняются задачи, упрощаются опоры. Упражнения с функциональными опорами могут выполняться и письменно (главным образом дома при подготовке к уроку).

Очень существенным в организации РУ данного этапа является переход от обучения диалогическому общению к общению групповому и массовому. Диалогическое общение, особенно если ему обучают с помощью функциональных опор, является лишь первой ступенью к овладению умением общаться, является своеобразной подготовительной работой.

Вслед за этим должны использоваться такие формы занятий, которые позволяют проводить групповое и массовое общение: урок — пресс-конференция, урок-дискуссия (В. Л. Скалкин, Г. А. Рубинштейн), инсценирование (драматизация) (Е. А. Маслыко), урок-экскурсия, урок-обсуждение (коллективное планирование похода, выпуск стенгазеты и т. п.).

Эти формы организации иноязычного общения создают благоприятные условия для обучения говорению. Во-первых, говорящий полностью самостоятелен, ибо использование всяких опор, даже функциональных, здесь неуместно. Во-вторых, условия общения совпадают с естественными. В третьих, общение по всем своим компонентам эвристично. В-четвертых, осуществляется тесное единство говорения с общим контекстом деятельности общающихся, а следовательно, с их эмоциями, чувствами, интересами, этическими и эстетическими потребностями и т. д. В-пятых, время говорения полностью принадлежит учащимся.

Представляется особо важным подчеркнуть необходимость организации группового общения. Это обязательное звено в обучении общению. К сожалению, однако, вопрос этот почти не исследован.

**3. Уроки развития речевого умения.** Для третьего этапа, как и для второго, предполагается отвести два урока. Цель этих уроков в принципе одинакова, но формулировка ее может различаться в зависимости от того, какую сторону качества речевого умения, какую способность общения планируется развивать. Сопутствующая задача (если она есть) определяется также в зависимости от нужд конкретного урока.

Приведем примеры двух уроков, примеры, которые ни в коей мере не исчерпывают возможного разнообразия уроков этого этапа. Первый из них показывает развитие умения говорить в парном, второй — в групповом и массовом общении.

## Первый урок

*Тема.* Мое хобби.

*Цель.* Развитие речевого умения (тактика диалогического общения).

*Сопутствующая задача.* Развитие умения оценивать мнение собеседника.

*Речевой материал.* а) Весь материал по проблеме «свободное время».

б) Высказывания для прослушивания и оценки.

*Ход урока:*

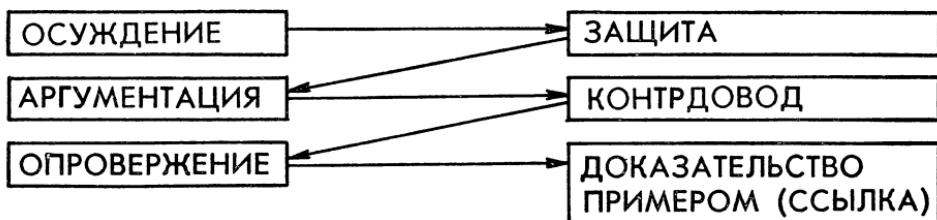
1) Речевая зарядка — рассказ и беседа о том, сколь многообразны увлечения людей (4 мин.).

2) «Расскажите, какое хобби было у знаменитых людей». (Подготовленные дома высказывания, у каждого свое, 10 мин.) После каждого высказывания (а их может быть три-четыре)

необходимо обратиться к ученикам с просьбой в одной фразе оценить упомянутое хобби.

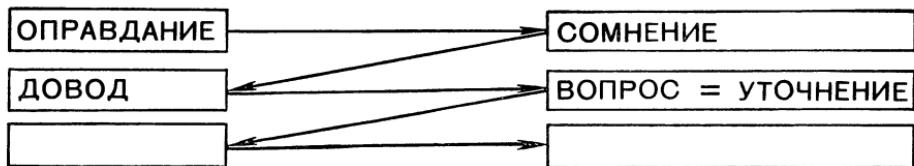
3) «А вот послушайте, что рассказывает о своем хобби одна девушка». (Высказывание звучит в записи, 1 мин.)

4) «Как вы оцениваете такое коллекционирование открыток с портретами актеров?» (Работа в парах по функциональным опорам, 4 мин.)



5) «Есть люди, чьим хобби является сидение у телевизора. Послушайте, как активно защищает один юноша свое увлечение». (Прослушивание высказывания, 2 мин.)

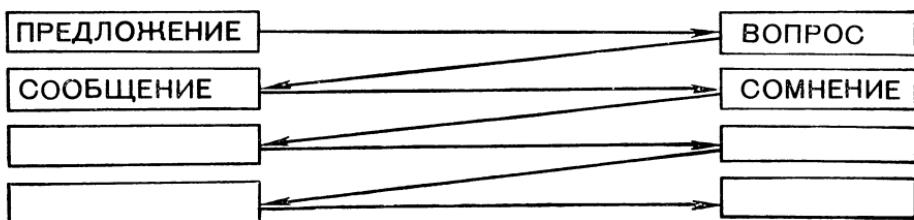
6) «Что вы скажете по этому поводу?» (Работа в парах с функциональными опорами, 4 мин.)



7) «А вот я увлекаюсь...» (Рассказ учителя о своем хобби, 2 мин.)

8) «Как вы на это смотрите? Оцените!» (3 мин)

9) «У него нет хобби, насколько я знаю. Посоветуй ему, какое хобби выбрать».



10) Обсудите между собой следующие проблемы:

а) Хорошо ли, когда в семье у всех одно хобби?

б) Какие у нас есть возможности для занятий своим хобби?

На дом: расскажите о чьем-либо интересном, необычном хобби и оцените его.

## Второй урок

**Тема.** «Делу время, потехе час».

**Цель.** Развитие речевого умения (развитие способности к групповому и массовому общению).

**Сопутствующая задача** (нет, или по усмотрению учителя).

**Речевой материал.** Материал проблем «Мое свободное время», «Лучшая профессия» и др.

**Ход урока:**

1) Речевая зарядка. Войдя в класс, учитель говорит: «Вы знаете, каждый раз когда я, идя по коридору, вижу нашу школьную стенгазету, я чувствую себя неловко. По-моему, не зря не читают ее наши ученики...»

Далее следует обоснование своего мнения. Неплохо захватить с собой две-три старые стенгазеты (лучше выпущенные именно этим классом) и привлечь учеников к их общей оценке.

2) «А вот сегодня мы с вами все вместе будем выпускать стенгазету. Она будет пока устной. И назовем мы ее «Делу время, потехе час». Как вы понимаете эту поговорку? ... (Беседа с классом.) Так, какой же проблеме мы посвятим нашу газету? ... Правильно, проблеме свободного времени».

Учитель рисует на доске рамку («Это будет наша газета») и пишет в ней заглавие.

3) «О чём мы напишем в газете? Какие будут в ней разделы (заметки)?»

После обсуждения выясняется, что заметок, скажем, будет пять. Тогда учитель разбивает класс на пять групп и распределяет среди них темы заметок (обязательно по желанию!). Группам дается ограниченное время для обсуждения и подготовки заметок. В каждой группе может быть назначен «ведущий» (из лучших, инициативных учеников), который ведет обсуждение в группах. Учитель ходит по классу и помогает.

4) Когда «заметки» готовы, идет их обсуждение, оценка, корректировка и принятие всем классом.

5) Общая оценка всей газеты учителем и совет ввести колонку «Знаете ли вы ...», куда поместить рассказы о самых необычных хобби (из домашнего задания к предыдущему уроку; одно высказывание можно здесь же заслушать и оценить).

На дом: написать своему зарубежному другу, какую газету выпустил ваш класс.

**4. Обучение групповому общению<sup>1</sup>.** Групповая форма общения является для уроков иностранного языка наставительной необходимостью, особенно если речь идет о коммуникативном обучении, поскольку этот метод предполагает обучение общению через общение. Групповая форма организации учебного труда на уроке иностранного языка дает очень многое: развивает спо-

<sup>1</sup> Данный раздел написан совместно с С. Н. Пшеничновой.

собность к общению, обеспечивает лучшие условия для развития умения говорить, обеспечивает обмен занятиями между учащимися, способствует росту мотивации к учению, укрепляет межличностные отношения, учит лучше понимать друг друга, т. е. способствует процессу образования коллектива, повышает статус популярности и деловой статус ученика в коллективе, делает более плодотворной деятельность учителя, меняя его роль,— вместе принуждения к учению главной задачей учителя становится оказание содействия, учит объективно оценивать не только других, но и самих себя, обеспечивает более быструю помощь, чем при коллективной работе, разнообразит урок, способствует эффективности обучения учащихся малокомплектных школ, решая проблему одновременно разновозрастного взаимообучения.

Думается, всех этих преимуществ вполне достаточно, чтобы групповая работа заняла на уроке достойное место.

Групповая работа — это один из видов коллективной учебной деятельности. Групповое общение есть промежуточное звено между парным и коллективным общением.

Что такое группа? Это определенное количество учащихся (3—5 человек), временно объединенных учителем в целях выполнения учебного задания (заданий) и имеющих общую цель и функциональную структуру. Поскольку на уроке иностранного языка группы создаются для выполнения речевых заданий, мы будем называть их речевыми группами (РГ).

Технология работы с речевыми группами. Данный вид работы состоит из следующих действий учителя: 1) организация РГ; 2) распределение заданий; 3) инструкция учеников (консультантов); 4) контроль за работой; 5) оценка результатов работы; 6) завершение работы.

Рассмотрим каждое из указанных шести действий работы РГ.

1. Организация речевых групп. Перед учителем, организующим РГ, в первую очередь встает вопрос о количественном составе. Многочисленными исследованиями психологов было доказано, что оптимальный состав группы — пять человек. Очень маленькая группа (2—3 человека), часто неплохо решая дидактические задачи, имеет слабые возможности для социализации учащихся. Слишком большая группа (8—9 человек и более) плохо поддается управлению и в процессе работы нередко распадается на подгруппы. При решении проблемных задач, когда группе самой необходимо принять решение, группа с нечетным числом участников оказывается предпочтительнее. Группы с четным числом членов могут распадаться на две равные подгруппы с противоположными точками зрения, а это задерживает принятие решения.

Естественно, в зависимости от характера задания состав РГ (3—5 человек) может меняться.

После того как учитель установил количественный состав групп, ему необходимо организовать РГ.

По каким же критериям это можно сделать? Вот эти критерии: а) уровень обученности, б) учебные интересы, в) внеучебные интересы, г) внеучебные занятия (общность контекста деятельности), д) личный опыт, е) коммуникабельность, ж) число выборов (количество учащихся, желающих общаться с данным учеником), з) умение выполнять соответствующее задание, и) работоспособность, к) уровень эмоциональности.

Естественно, невозможно создать РГ с учетом одновременно всех критериев, перечисленных выше, да в этом и нет необходимости. В зависимости от характера заданий несколько критериев организации РГ могут стать на данный момент ведущими.

Чтобы более рационально подбирать состав групп для успешного решения речевых задач, учителю необходимо выявить учебные и внеучебные интересы учащихся, общность контекста деятельности, число выборов. Эти данные учитель может получить путем анкетирования учащихся. Так, например, чтобы установить количество учащихся, желающих общаться с данным учеником, учитель может предложить своим ученикам ответить на два вопроса: «С кем ты хотел бы заниматься в 1, 2, 3-ю очередь?», «С кем ты не хотел бы заниматься?» В обоих случаях ученик может воспользоваться тремя выборами. Учитывая данные анкетирования, учитель создает РГ, обращая особое внимание на взаимное признание и взаимное отрицание учащимися друг друга.

Ученников с низким статусом популярности в коллективе лучше направить в такие группы, в которых отношение к нимнейтрально. Практика показала, что в процессе совместной деятельности нейтральные отношения превращаются в положительные. В этом одно из многочисленных преимуществ групповой работы.

Не следует пренебрегать и другими критериями, изложенными выше.

Удачными окажутся РГ, где ее члены будут дополнять друг друга: один обладает личным опытом по данной проблеме, хорошо успевает, но не работоспособен; другой — работоспособен, но не эмоционален; третий эмоционален, экстраверт и интересуется данным вопросом, хотя и мало знает; четвертый обладает личным опытом, но слабо успевает. Это объясняется тем, что положение человека в группе связано прежде всего с его вкладом в общее дело. В организации подобных речевых групп кроется одно из серьезных преимуществ групповой работы: здесь каждый ученик может проявить себя, внести свой вклад. В процессе работы РГ возникает чувство сотрудничества, взаимной поддержки. Воспитательная ценность такой организации работы на уроке очень высока.

В зависимости от задания и цели работы создаются гомогенные (однородные) и гетерогенные (разнородные) группы.

Когда учитель ставит цель помочь слабым учащимся, то он образует разнородные РГ, где обеспечивает более слабым учащимся возможность обращаться к сильным и лучше подготовить зада-

ние. Главная педагогическая забота здесь состоит в том, чтобы обмен познавательной деятельностью не носил формальный характер, при котором слабые списывают у сильного. Характер деятельности таких РГ предполагает активность учащихся всех уровней подготовленности.

Группы могут создаваться и по уровню обученности (однородные группы). Однородные РГ чаще всего создаются учителем при дифференцированной работе, когда предоставляется возможность дать сильным учащимся задание повышенной трудности. Слабо подготовленные учащиеся тем временем занимаются по своему плану и постепенно «выходят на класс» с результатами своей работы, утверждая себя в классе и в своих собственных глазах.

Состав РГ непостоянный. Он может быть разным для разных заданий даже на одном уроке. РГ могут существовать и достаточно длительное время (цикл уроков, четверть), но постоянными не должны быть, особенно если они составлены по уровню обученности, ибо это привело бы к углублению различия в подготовке учащихся.

2. Распределение заданий. Когда РГ созданы, учитель объявляет учащимся о цели создания РГ и распределяет задания по группам. Естественно, что о цели создания РГ учитель может сообщить и до их организации.

— Вы все, конечно, любите мечтать,— говорит учитель,— давайте сегодня помечтаем о том, какой будет школа XXI века. Я предлагаю обсудить следующие проблемы: какими будут школьное задание, классная доска, школьный двор, какие предметы будут изучать ученики, чем будут заниматься после уроков и т. п.

Количество РГ определяется в зависимости от количества проблем, которые учащиеся захотят обсуждать. Выясняется, что проблем будет, скажем, пять. Тогда учитель разбивает класс на пять групп. Это могут быть разнородные группы учащихся, которые уже не раз работали вместе.

Затем учитель распределяет задания по группам и еще раз называет проблемы. РГ выбирает одну из них (обязательно по желанию).

3. Инструктаж учеников (консультантов). После распределения заданий учитель проводит инструктаж учащихся о последовательности работы РГ. Инструкция может быть устной или письменной и дана группе или ее консультанту (лидеру), который будет вести обсуждение в группе.

Консультант распределяет работу внутри группы и контролирует ее исполнение. Консультанта назначает учитель, но он может выбираться и членами группы, особенно на старшей ступени обучения. Следует сказать, что в РГ, в ходе работы происходит своеобразная ролевая дифференциация, при которой вычленяется «технический» лидер, берущий на себя руководство выполнением задания, и эмоциональный лидер, заботящийся о поддержании добрых отношений, сглаживании противоречий, снятии возникающего

напряжения. Замечено, что группа максимально эффективна, когда обе лидерские роли реализуются одним человеком.

Итак, распределив задания по группам, учитель проводит инструктаж. В данном случае инструктаж будет и устным, и письменным. Сначала учитель называет последовательность работы для всех групп. Он сообщает ученикам: «Сейчас каждая группа получит карточку с заданием. Познакомьтесь с содержанием карточки. Из словаря дополнительных лексических единиц выберите те, которые вам понадобятся при обсуждении проблемы, и выпишите их. Подготовьте своего «представителя», который познакомит нас с результатами вашей работы. Если найдете нужным, сделайте схему (чертеж)».

Затем учитель дает консультанту каждой РГ карточку, где учащиеся найдут вопросы-задания и словарь.

Например, карточка № 1.

(1) При обсуждении школьного здания будущего ответьте на следующие вопросы:

а) Как вы думаете, школа будущего — это высотное здание или нет?

б) Какие кабинеты будут в этой школе? (компьютерные классы, телецентр, бассейн, планетарий и др.)

(2) Начертите план школы, обсудите его в группе и будьте готовы познакомить с ним остальных учащихся.

Здесь же должен быть помещен словарь дополнительных лексических единиц.

Консультант знакомит учащихся с содержанием карточки, распределяет работу внутри группы и руководит ее исполнением.

4. Контроль за работой. Получив инструкцию, учащиеся приступают к работе, а учитель следит за ходом выполнения заданий. С учителем при групповой работе постоянного прямого контакта нет. Учитель помогает тем учащимся, кто нуждается в его помощи. Он отвечает на вопросы, регулирует споры, выступая в роли арбитра.

5. Оценка результатов работы. Когда задания выполнены, учитель оценивает «представителя» и согласовывает оценку с членами РГ. Каждая РГ выставляет своего представителя, и он знакомит класс с результатом работы своей группы. Группа может ему помочь.

6. Завершение работы. Если необходимо, организуется общая краткая дискуссия или подведение итогов, где учитель (или ученики) дополняют сказанное, высказывают свое отношение и т. п.

Разумеется, указанная последовательность действий может в деталях меняться.

Групповая работа целесообразна главным образом там, где требуется коллективный разум, взаимопомощь, творчество.

В заключение отметим, что при обучении как диалогическому, так и групповому общению должны использоваться все шесть основных организационных форм общения.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> . . . . .	3
<b>Первая глава. СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ</b> . . . . .	6
§ 1. Говорение как цель обучения . . . . .	—
§ 2. Коммуникативный метод — средство обучения говорению . . . . .	32
<b>Вторая глава. МЕТОДИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРИНЦИПОВ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА</b> . . . . .	43
§ 1. Принцип речемыслительной активности . . . . .	45
§ 2. Принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта . . . . .	51
§ 3. Технология индивидуализированного обучения иноязычному говорению . . . . .	62
§ 4. Принцип функциональности . . . . .	83
§ 5. Принцип ситуативности . . . . .	93
§ 6. Принцип новизны . . . . .	107
<b>Третья глава. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ</b> . . . . .	114
§ 1. Цикл уроков как механизм учебного процесса . . . . .	—
§ 2. Связь говорения с другими видами речевой деятельности . . . . .	119
§ 3. Специфика начальной ступени обучения говорению . . . . .	122
§ 4. Содержание обучения говорению . . . . .	130
§ 5. Памятки как вспомогательное средство обучения . . . . .	138
<b>Четвертая глава. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО НАВЫКА</b> . . . . .	142
§ 1. Формирование речевых навыков . . . . .	—
§ 2. Совершенствование речевых навыков . . . . .	185
§ 3. Развитие речевого умения . . . . .	199

**Учебное издание**  
**Пассов Ефим Израилевич**  
**КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД**  
**ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ**

Зав. редакцией А. И. Ковалева  
Редактор Д. Б. Белосельский  
Младший редактор Е. Р. Михальчук  
Художественный редактор Е. Л. Скорина  
Технический редактор Л. М. Абрамова  
Корректор Н. С. Соболева

**ИБ № 13637**

Сдано в набор 22 02 90 Подписано к печати 21 12.90 Формат 60×90<sup>1</sup>/16. Бум. типограф № 2.  
Гарнит литерат. Печать высокая Усл. печ. л. 14+0,25 форз Усл. кр.-отт. 14,69 Уч.-изд. л.  
14,72+0,42 форз Тираж 148300 экз Заказ № 772. Цена 1 р 60 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Министерства печати и массовой  
информации РСФСР. 129846, Москва, 3-й проезд Марыиной рощи, 41.

Саратовский ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат Министерства печати  
и массовой информации РСФСР 410004, Саратов, ул. Чернышевского, 59.

## **Принципы коммуникативного метода**

Принцип речемыслительной активности

Принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта

Принцип функциональности

Принцип ситуативности

Принцип новизны

## **Условные сокращения**

**КД** — контекст деятельности

**КЗ** — коммуникативная задача

**КМ** — коммуникативный метод

**КС** — коммуникативная ситуация

**ЛС** — личностное свойство

**ЛСС** — логико-синтаксическая схема

**МХК** — методическая характеристика класса

**РГ** — речевая группа

**РИ** — ролевая игра

**РУ** — речевое упражнение

**СК** — социальный контакт

**СО** — субъект общения

**УРУ** — условно-речевое упражнение

**ФСТ** — функционально-смысловая таблица

**ЭЧС** — эмоционально-чувственная сфера

# ОБРАЗЦЫ ПАМЯТОК

## Инструкция «Один на один с памяткой»

Не всегда на уроке у учителя найдется время познакомить Вас с содержанием очередной памятки. С многими из них Вы впервые встретитесь дома. От того, насколько правильно Вы научитесь работать с памяткой, зависит не только успешное выполнение домашнего задания, но и бюджет Вашего свободного времени.

Самостоятельно работать с памяткой лучше так.

1. Прочтите внимательно название памятки и подумайте, почему она так озаглавлена. В названии — суть памятки.

2. Изучите внимательно содержание памятки.

3. Ответьте на вопрос: «Все ли я делаю так, как советуют памятки?»

4. Если Вы что-то делаете по-другому или в иной последовательности, подумайте, почему лучше делать так, как говорится в памятке. В случае затруднений или возникновения сомнений обратитесь за разъяснением к учителю.

5. Теперь постараитесь выполнить задание так, как советует памятка. Для этого прочтите пункт 1, проговорите его про себя и выполните его. Это будет первый шаг. Обратитесь ко второму пункту памятки и выполните все действия в той же последовательности. И так шаг за шагом.

6. После выполнения упражнения обратитесь к памятке еще раз и проверьте, хорошо ли Вы усвоили ее содержание. Не пренебрегайте этим последним советом: в следующий раз при выполнении подобного упражнения памятки может не оказаться под рукой.

## **ПАМЯТКА-АЛГОРИТМ**

### *Вслед за диктором*

Вы, наверное, заметили, что в учебнике много упражнений, помеченных специальным знаком. Это упражнения, в которых диктор показывает образец высказывания. Как им воспользоваться?

Посмотрите на следующую схему работы. Диктор делает четыре «шага», сделайте вслед за ним свои «шаги».

**Диктор:**

- (1) произносит вопрос, ответ, любую реплику
- (2) делает паузу
- (3) произносит сказанное вторично или вашу предполагаемую реплику
- (4) делает паузу

**Вы:**

- (1) слушаете высказывание диктора, обращаете внимание на то, что нужно усвоить, и запоминаете это
- (2) повторяете за диктором, отвечаете, реагируете и т. п., в зависимости от задания
- (3) сверяете сказанное Вами с образцом
- (4) повторяете правильный ответ

1 p. 60 k.

