

И. Л. БИМ

МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ
КАК НАУКА
И ПРОБЛЕМЫ
ШКОЛЬНОГО
УЧЕБНИКА

(опыт
системно-структурного
описания)



Москва
Издательство
«Русский язык»
1977

Инесса Львовна Бим

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
КАК НАУКА И ТЕОРИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА**

Редактор *С. Н. Лацис*. Художественный редактор *Г. И. Петушкова*.
Технический редактор *Е. Н. Лобанцова*. Корректор *К. Н. Симон*

Сдано в набор 12/XI 1976 г. Подписано в печать 19/V 1977 г.
Формат 84×108¹/₃₂. Бумага типогр. № 1. Печ. л. 9,0. Усл. печ.
л. 15,12. Уч.-изд. л. 15,44. Тираж 8000 экз. Заказ № 890.
Цена 92 коп.

Издательство «Русский язык»
103009, Москва, Центр, Пушкинская 23.

Ярославский полиграфкомбинат Союзполиграфпрома при Го-
сударственном комитете Совета Министров СССР по делам из-
дательств, полиграфии и книжной торговли, 150014, Ярос-
лавль, ул. Свободы, 97.

Бим И. Л.

**Методика обучения иностранным языкам
B—61 как наука и теория школьного учебника. М.,
«Русский язык», 1977.**

288 с.

В книге освещается опыт системно-структурного описания методики обучения иностранным языкам, учебного предмета, изучаемого ею, а также учебника как основного средства обучения этому предмету.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам разрабатываются с учетом современного развития науки в целом и, в частности, с учетом развития таких отраслей знаний, как теория информации, кибернетика, науковедение.

Предназначается методистам, преподавателям-практикам, желающим повысить свою квалификацию, аспирантам и другим научным работникам в области методики обучения иностранным языкам.

ИБ № 315

70102—084
B **015(01)—77** **110—77**

4P (07)

© Издательство «Русский язык», 1977 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Известно, что воспитание и образование подрастающего поколения обеспечиваются всей совокупностью школьных учебных предметов. От того, насколько полно осознается вклад каждого отдельного учебного предмета в это общее дело, в значительной степени зависит его эффективность. Именно поэтому крайне актуально изучение места и роли каждого учебного предмета в этом процессе, в том числе иностранного языка вообще и русского как иностранного в частности. В этой связи в данной книге делается попытка наметить предварительное описание учебного предмета «иностранный язык», его основных компонентов, установить их взаимосвязи и их отражение в целостной системе наших знаний о нем — в методике обучения иностранным языкам как науке. Кроме того, представляется существенным проследить за реализацией всех выявленных зависимостей в главном средстве обучения — учебнике, с тем чтобы определить его адекватность специфике учебного предмета и в конечном итоге способствовать его научно обоснованному совершенствованию и совершенствованию системы обучения в целом.

Такая двойная постановка задачи объясняется, с одной стороны, тем, что изучение теории учебника невозможно без предварительного рассмотрения некоторых общетеоретических проблем методики обучения иностранным языкам. С другой стороны, стремление к увеличению удельного веса теоретических знаний в методике, к увеличению ее научного потенциала невозможно без разработки некоторых частных теорий (например, теории учебника иностранного языка, теории урока и т. д.), входящих в общую теорию обучения нашему учебному предмету.

Таким образом, книга представляет собой опыт логико-методологического исследования в области методики обучения иностранным языкам. В ней разрабатывается один из возможных путей познания данной предметной области и в качестве важнейших инструментов познания используются системно-структурный подход и метод моделирования.

Как отмечают философы, потребность в методологической рефлексии (пересмотре) науки возникает тогда, когда накоплен большой и ценный эмпирический материал, а неудовлетворенность достигнутым уровнем развития теории «выливается в форму не только психологического мотива научного творчества, но и поиска, пересмотра логических условий и оснований познания» (Блауберг, Юдин 1973, с. 6)*.

Общеизвестно, что научное познание всегда направлено на рационализацию практической деятельности, а в настоящее время в условиях научно-технического прогресса это особенно существенно. Именно в целях укрепления теоретических позиций методики и усиления ее управляющей функции по отношению к практике обучения, а также по отношению к созданию действенных средств обучения — учебников иностранного языка — в данной книге и предпринимается попытка системно-структурного описания этой науки, уточнения с современных позиций ее статуса, ее объекта и предмета, ее категориального аппарата и его возможного отражения в учебнике.

В основу монографии положены некоторые разделы книги «Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации» (М., 1974). Однако многие из высказанных в указанной работе положений подверглись уточнению и дальнейшему развитию.

Существенно было, в частности, наметить целостный подход к научно обоснованному описанию современного учебника по любому иностранному языку и выделить тем самым некоторые объективные критерии его оценки. Это могло бы способствовать рационализации деятельности по созданию школьных учебников иностранного языка в принципиальном плане.

* Библиографическая ссылка состоит из фамилии автора и года издания работы, по которым соответствующее название отыскивается в «Библиографии».

ЧАСТЬ I

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НАУКИ

Место системно-структурного подхода в современном научном исследовании. Рассмотрение объекта и предмета методики обучения иностранным языкам с позиций системно-структурного подхода. Система обучения иностранным языкам как обобщение всей совокупности явлений данной сферы действительности и наших знаний о ней. Роль и удельный вес методики внутри выделенной системы и ее взаимодействие со средой. К вопросу об основном понятийном аппарате методики как науки и основных закономерностях обучения иностранным языкам. Некоторые существенные характеристики методики обучения иностранным языкам как науки.

Глава 1. МЕСТО СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Диалектика развития науки на современном этапе обуславливает рассмотрение объектов исследования как сложных системных образований определенного уровня организации материи. Проблему уровней системной организации нельзя, как указывается в сборнике «Проблема уровней и систем в научном познании», считать ни чисто философской, ни относящейся исключительно к компетенции частных наук. Эта проблема относится к той сфере научного познания, где конкретные научные исследования возвышаются до абстракций философского масштаба и философские положения конкретизируются в такой степени, что переходят в плоскость

решения общетеоретических вопросов частных наук.

Развитие познавательной деятельности человека проявляется в стремлении проникнуть в суть явлений, рассматривать их в тесной взаимосвязи и опосредованности.

Марксистская диалектика, выступающая в качестве всеобщей методологии научного познания, учит, что вся природа представляет собой постоянно движущуюся и развивающуюся материю, выступающую в разнообразных формах живой и неживой природы, которые лишь в своем единстве воссоздают единую и целостную картину мира. Разработка теории систем и уровней в научном познании, отражающая стремление к интеграции и дифференциации наших знаний, обуславливает рассмотрение любого сложного объекта исследования как большой системы. Это определяется прежде всего методологическим подходом к задаче (Алтаев 1966), а именно пониманием диалектической сложности, противоречивости, многомерности явлений действительности и стремлением отобразить это в сфере познания. Однако сам объект, рассматриваемый как система, должен, естественно, отвечать определенным требованиям, в частности состоять из элементов, выступающих по отношению друг к другу в качестве подсистем и связанных между собой множеством связей и отношений.

Р. А. Акоф (1969) отмечает, что реальный объект рассматривается как система, если результат его поведения определяется как продукт взаимодействий его частей.

Почти во всех определениях системы, которые даются представителями разных наук, фигурирует понятие «множество» элементов, частей. «Понятие „система“ неотделимо от понятия „множество“, „совокупность“ в той же мере, в какой оно неотделимо от понятия „единое“, „целое“. Система как бы вбирает в себя эти полярные характеристики явлений материального мира, сочетает их в диалектическом синтезе» (Филюков 1970, с. 141). Важно понимание системы как триединства: множества элементов, структуры и функции. «Два последних ингредиента системы выступают в своем единстве как организация, так как совокупность элементов, взятая в отрыве от них, есть неорганизованный конгломерат. Поэтому система может быть определена как множество элементов плюс организация (структурная и функциональная)» (Филюков 1970, с. 140).

Из данного определения вытекает, что понятие «система» диалектически связано с понятием «структура», под которым, как правило, понимается внутреннее устройство системы, обусловленное ее функцией и характеризующееся наличием прочных связей между элементами системы, обеспечивающих ее устойчивость и целостность.

Использование системно-структурного анализа требует разложения сложных явлений действительности (систем) на составляющие их элементы, учета взаимосвязи этих элементов, их функций и взаимодействия друг с другом, их соподчинения, т. е. в целом учета структуры системы, а также учета изменения всей системы в зависимости от изменения ее элементов. Учесть все эти факторы, не нарушая целостности системы, можно лишь на основе уровневого подхода к сложным явлениям действительности и познания.

«В истоке концепции уровней лежит идея иерархической упорядоченности материального мира... Идея уровней организации предполагает дифференцированную оценку каждой формы движения в отдельности: раскрывая иерархический характер лежащих в ее основе материальных структур, она помогает уяснить, что любая форма движения представляет собой не одномерный процесс, а осуществляется сразу в нескольких качественно своеобразных плоскостях...» (Проблема уровней 1970, с. 4).

Ж. П. Вижье (1962, с. 100) указывает, что благодаря идее уровней «...можно абстрагироваться от бесконечного числа параметров, необходимых для описания материи, и исходить из некоторой совокупности переменных, которые играют фундаментальную роль только для этого уровня и которые действительно объективно описывают его свойства». При этом не нарушается целостность системы, которая определяется прежде всего тем, что свойства системы не сводимы к свойствам ее элементов, более того, между ними могут возникать противоречия. Эти противоречия делают невозможным сохранение системы в неизменном состоянии (Ланге 1969), т. е. вызывают изменения, которые становятся источниками новых противоречий и тем самым обуславливают саморазвитие системы.

Саморазвитие, саморегуляция системы, т. е. приспособление к изменяющимся условиям, основаны на ин-

формационных процессах, специфичных для каждой системы¹.

В общем плане это сведения, поступающие от всех элементов системы о характере их функционирования в каждый данный момент (механизм обратных связей), воздействующие на функционирование систем в целом. Эта информация циркулирует в системе, взаимодействуя с информацией, поступающей из среды.

Под средой понимается «...совокупность всех объектов, изменения свойств которых влияют на систему, а также тех объектов, чьи свойства меняются в результате поведения системы» (Холл, Фейджин 1969, с. 258).

Информация, поступающая из среды, и информация, циркулирующая в системе, определяют поведение как отдельных элементов системы, так и системы в целом, обеспечивая ее управляемый характер.

Следовательно, от характера информационных процессов зависит управление системой. Поскольку под управлением понимается организация целенаправленного поведения, то именно управляемость системы является ее наиболее важным и искомым свойством.

Отражая системность и упорядоченность явлений объективного мира, наше знание о нем по своей природе также системно. Диалектика развития науки на современном этапе раскрывается в борьбе двух основных ее тенденций: в интеграции и дифференциации знаний.

Интеграция знаний нашла свое яркое выражение в идеях кибернетики. «Одно из „движений за объединение“ (знаний. — И. Б.) происходит под флагом идей кибернетики, в которой центральную роль играют такие используемые во многих областях знаний понятия, как „система“, „управление“, „структура“, „обратная связь“, „информация“ и т. д. ...» (Алтаев 1966, с. 6).

Развитие содержания знания оказывает влияние на формы познания, а новые формы, новые методы познания в свою очередь помогают раскрывать закономерности более глубоких уровней организации материи (Широканов 1970, с. 30).

¹ Определение понятия «информация» применительно к проблематике данной работы будет дано ниже. О различных трактовках данного понятия см., например, Петрушенко 1967, Тростников 1970.

Современные формы познания, к которым в первую очередь относятся системно-структурный анализ и метод моделирования, позволяют, как указывалось, изучать явления действительности при помощи разнообразных способов выборочного изучения, не прибегая к сплошному изучению фактов.

Как отмечает И. Б. Новик (1965), «...в нашу эпоху наряду с загадками строения материи все больший интерес привлекают загадки отображения материи в мысли. Одной из таких загадок является „тайна упрощения сложного“, природа аппроксимации. Важнейшую роль в этом процессе играют различные формы моделирования сложных динамических систем, приобретающих все большую значимость в современном научном познании» (с. 3).

В основе метода моделирования лежит процесс абстрагирования, огрубления, конструктивизации действительности (Горский 1961). При этом на основе внешнего сходства или общности структуры и функции воссоздается образ исследуемого объекта (в вещественной или абстрактной форме), который и выступает в качестве его модели. По определению В. А. Штоффа (1966), «*под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте*» (с. 19).

Таким образом, моделирование — «это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система: а) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; б) способная замещать его в определенных отношениях; в) дающая при ее исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте» (Новик 1964 б, с. 5). Следовательно, модель, будучи средством познания моделируемого объекта, сама становится объектом исследования.

По характеру имитации оригинала выделяются модели разных типов: вещественные, имеющие реальное сходство с моделируемым объектом и знаковые (символические). В дальнейшем мы будем иметь дело со знаковыми моделями низшего уровня абстракции, куда

относятся всякого рода схемы, графики и т. п., позволяющие установить наиболее существенные зависимости и, соответственно, наиболее оптимальные линии управления (Новик 1964 б, с. 14).

Следовательно, в конечном итоге задача моделирования сводится к опосредованному изучению исследуемой динамической системы в целях нахождения наиболее оптимального способа управления ею, т. е. способа организации ее целенаправленного поведения. Однако «модельное объяснение» исследуемого явления, т. е. описание его на уровне модели, — лишь этап на пути создания стройной научной теории.

«...Модель еще до появления последовательной теории явления способна дать его предварительное объяснение. Объяснение на уровне модели, конечно, грубее, чем на уровне последовательной теории. Однако модельное объяснение, отражая существенные черты самого объективного явления, выступает как закономерный этап на пути к этой теории» (Новик 1965, с. 5).

Основываясь на ленинской теории отражения и осмысливая ее с точки зрения развития современной науки, И. Б. Новик (1965, с. 5) в качестве основных звеньев познавательного процесса называет ощущения, понятия, модель и теорию. Именно в научной теории находит свое наивысшее выражение системность знания. Как отмечает И. В. Кузнецов (1968, с. 72), любая научная теория представляет собой строго организованную концептуальную систему, обладающую достаточно сложной структурой и являющуюся наиболее совершенной формой отражения объективной реальности. Путь к ней проходит от восприятия и обобщения единичных фактов до объединения их в стройную систему знаний и проверки ее на практике. Научная теория считается сформулированной, если определены все ее характеристики, т. е. категориальный состав и соотношение между элементами этого состава (Кузнецов 1968, с. 83).

Как известно, продукты познания, т. е. знания, всегда фиксируются в предложениях какого-либо языка.

Развитие и совершенствование языка науки в настоящее время очень связаны с тенденцией формализации научного знания. Модели и теории высокого уровня абстракции описываются обычно в терминах математики (теории вероятностей, теории графов, теории игр, математической логики).

Математический аппарат находит все большее применение и в гуманитарных науках, в том числе в педагогике. Сторонники внедрения формальных методов в педагогику исходят из того бесспорного факта, что математика с ее строгими исчислениями способствует более точному, объективному и сжатому описанию изучаемых явлений. Формальные методы позволяют дать сокращенное, обозримое описание явлений. «Роль сокращенных (даже не до тех пределов, как это допускает математика) описаний в науке исключительно велика. <...> Сокращенное описание явления — это важнейшая предпосылка для установления его закономерностей» (Турбович 1970, с. 9).

Как известно, внедрение математических методов «находится в полной зависимости от качественной разработанности проблематики исследований, от содержательности и глубины определений, классификации по разным основаниям методов и форм педагогического процесса, терминологической четкости...» (Воробьев 1968, с. 78). К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время ни педагогика, ни методика обучения иностранным языкам не отвечают полностью данным требованиям (Краевский 1970, с. 7), а поэтому использование математического аппарата в них крайне затруднено, хотя и имеются отдельные успешные попытки².

Системно-структурный анализ и метод моделирования с его обобщением, огрублением и схематизацией исследуемого объекта (в единстве его связей и опосредований) по сути дела дают нам такое сжатое, сокращенное описание явлений (Бирюков, Геллер 1973, с. 9).

В связи с этим мы прежде всего видим задачу в том, чтобы, не прибегая к самым высоким уровням абстракции, предполагающим использование математического аппарата, но оставаясь в основном в русле системно-структурного (системно-кибернетического — в терминах Б. В. Бирюкова и Е. С. Геллера, 1973) подхода, рассмотреть с учетом современного уровня развития наук некоторые общие проблемы методики обучения конкретному учебному предмету — иностранному языку — и создать

² См., например, работу Л. Т. Турбовича, а также исследования В. П. Беспалько и некоторых других.

тем самым теоретические предпосылки для разработки теории учебника по данному учебному предмету.

Мы полностью отдаем себе отчет в том, что использование данного подхода в настоящей работе носит еще весьма предварительный характер.

Определив системно-структурный подход как общую стратегию исследования, мы еще раз хотели бы выделить основную проблематику книги, которая выражала бы наше «знание о незнании» (Данилов 1971, с. 14).

Как уже отмечалось, целью всякого педагогического и методического исследования является в конечном счете совершенствование практики обучения. Однако все усилия, предпринимаемые в этом направлении, только тогда будут успешными, когда они будут осуществляться на твердой научной основе. А между тем до сих пор многие методические исследования страдают известным атомизмом в рассмотрении проблем, не выявлены основные методические категории, очень расплывчато формулируются цели обучения, не определено в должной мере содержание обучения, его зависимость от целей, от психологических особенностей познающего субъекта, недостаточно раскрыта специфика методов обучения иностранным языкам, структура учебного процесса, особенности иностранного языка как учебного предмета и методики обучения как науки.

Отметим, в частности, что поиски научного обоснования методических закономерностей ведутся зачастую в сфере других наук (главным образом в области психологии), что приводит к одностороннему, а иногда и несколько искаженному освещению рассматриваемых явлений (Краевский 1974). Все это мало способствует научной организации обучения иностранным языкам в школе, привносит много стихийного и субъективного в решение методических вопросов.

Исходя из всего изложенного и учитывая, что одним из условий рационализации учебного процесса является разработка теории обучения, мы хотели бы с точки зрения системно-структурного подхода рассмотреть указанную проблематику, чтобы в какой-то мере способствовать укреплению теоретических позиций методики и затем на этой основе создать предпосылки для построения одной из частных теорий внутри методики как науки, а именно теории учебника.

Глава 2. РАССМОТРЕНИЕ ОБЪЕКТА И ПРЕДМЕТА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО ПОДХОДА

Предпосылки для рассмотрения объектно-предметной области методики обучения иностранным языкам

Методика обучения иностранным языкам, как и методика обучения другим учебным предметам, относится к наукам педагогическим. В отличие от остальных педагогических наук, в частности от дидактики, методику часто считают наукой чисто эмпирической³. Одни ученые рассматривали методику как прикладную лингвистику (Рыт 1930, Щерба 1947, Рахманов 1947), другие — как прикладную психологию (Беляев 1963). До сих пор бытует точка зрения на методику как на прикладную дидактику⁴. Такая тенденция объясняется в целом, видимо, тем фактом, что у всех этих наук есть общие с методикой объекты исследования, хотя совершенно очевидно, что каждая из них имеет свой собственный предмет исследования.

В настоящее время разграничение объекта и предмета науки является обязательным с точки зрения методологии исследования (Щедровицкий 1962, Садовский 1965, Попов 1970, и др.). Как отмечает В. Н. Садовский, всякая вещь, явление, отношение — все, что познается, представляет собой объект исследования (поскольку оно еще не познано и противостоит знанию). Те же самые вещи, явления, процессы, познанные в известной мере и зафиксированные с определенной стороны в различной форме знания и подлежащие дальнейшему исследованию, являются предметами. «В самом по себе объекте никакого предмета не содержится. Он может быть

³ Ср., например, противопоставление теоретической дидактики и эмпирической методики у Л. Б. Ительсона (1972) и В. Е. Гмурмана (1971).

⁴ Ср. определение слова «методика» в «Толковом словаре русского языка» (под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 2, М., 1938) или в «Словаре иностранных слов» (под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. Изд. 3-е. М., 1949).

выделен из объекта в ходе практически-познавательной деятельности общества» (Садовский 1965, с. 182). Будучи зафиксированным в определенной знаковой форме, он объективируется и противостоит в объективированном виде человеку и его знаниям.

Прежде чем попытаться разграничить объект и предмет методики обучения иностранным языкам и отчленивать его от объектов смежных наук, в частности от психологии, дидактики и лингвистики, необходимо обратиться к той сфере действительности, которая отражается данными науками. Известно, что всякая наука есть отражение системы наших знаний о той или иной области действительности. Но поскольку все или почти все явления действительности представляют собой сложные системы (сложность их непосредственно вытекает из принципа неисчерпаемости материи вглубь) и поскольку все эти сложные системы находятся в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности, естественно, что одно и то же сложное явление может быть объектом рассмотрения разных наук. При этом каждую науку будут интересовать разные аспекты данного явления. Например, человек может быть объектом изучения как анатомии, физиологии, психологии, так и философии, социологии, педагогики и других наук.

Для выявления объекта методики обучения иностранным языкам попробуем предварительно рассмотреть в общих чертах объектно-предметную область педагогических наук в целом. «Чтобы с самого начала подготовить условия „объективности рассмотрения“ объекта, необходимо раскрыть его как систему, имеющую определенную структуру, функцию и внутренние импульсы развития» (Данилов 1971, с. 15).

Все педагогические науки, в том числе общая и частные дидактики (методики), педагогическая психология и др., являются науками общественно-историческими. Они изучают проблемы формирования личности в процессе обучения, т. е. проблемы, которые определяются социальными законами и условиями материальной жизни общества, тем или иным способом производства (Болдырев и др. 1968).

Следовательно, на формирование личности в процессе обучения и воспитания влияет множество различных факторов как базисного, так и надстроечного характера: от подготовки преподавателей, типов учебных заве-

дений, их материального оснащения до целей и содержания обучения и воспитания, определяемых социальным заказом общества, политикой государства, уровнем развития наук.

Если, отвлекаясь от частных факторов, представить себе все эти факторы в сложном взаимодействии, отражающем взаимодействие реальных явлений данной сферы действительности, то мы будем иметь дело со сложной системой — системой просвещения, которая складывается из взаимодействия материальных и идеальных подсистем, в качестве последних выступают, например, цели обучения, которые, в свою очередь, также являются сложными динамическими системами.

Таким образом, «просвещение представляет собой сложную систему, состоящую из структур разных уровней. В этом смысле ее можно назвать суперструктурой, а образующие ее структуры (системы общего образования, профессионально-технического образования, высшего образования, подготовка научных кадров, повышение квалификации и т. д.) являются по отношению к ней элементами» (Королев 1970, с. 113).

В рамках исследования нас интересует не вся система народного просвещения в целом, а один из ее существенных элементов — система общего образования, так как предмет рассмотрения — иностранный язык — является одним из общеобразовательных предметов школьного обучения и входит именно в эту систему.

Подойдем к рассмотрению системы общего образования как к объектно-предметной области педагогических наук в целом и попробуем дать ее самое общее описание, для того чтобы затем вычленил из нее объектно-предметную область методики обучения конкретному учебному предмету.

Наиболее существенным свойством системы общего образования является, на наш взгляд, ее информационная природа и управляемый характер, т. е. ее функциональная направленность на передачу (и, соответственно, прием), хранение и переработку информации об окружающей действительности в целях приобщения индивида к опыту предшествующих поколений, в целях формирования его личного опыта. Этим целям служат общеобразовательные учебные заведения, соответствующие учебные предметы, программы, учебники. Именно специальным образом организованный с помощью этих

последних опыт предшествующих поколений и наши знания о современной действительности, интегрированные и зафиксированные в знаковой форме, составляют основу информационных процессов данной системы.

Однако понятие «система» прежде всего отражает «связи и отношения, их характер, соподчинение, координацию» (Широканов 1970, с. 21).

В связи с этим в качестве основных системообразующих свойств мы принимаем: а) понятие целостности, основанное на единстве функций всех элементов системы независимо от их конкретных свойств, а именно на их главной функции обеспечивать подрастающему поколению общее образование и воспитание, и б) понятие управляемости, т. е. рассмотрение обучения и воспитания как одного из видов управления информационными процессами, процессами приобщения подрастающего поколения к социальному опыту.

Как отмечает И. Б. Новик (1964 а), «с точки зрения кибернетики процесс управления есть прежде всего процесс циркуляции информации между управляемым и управляющим объектами» (с. 111).

Поскольку любая система складывается из множества элементов разных уровней организации в их взаимосвязи и имеет иерархизированную структуру, то ее элементы выступают по отношению друг к другу как различные инстанции управления.

В соответствии с этим подходом система общего образования как объектно-предметная область педагогических наук складывается из взаимодействия множества элементов, материальных и идеальных подсистем, таких, например, как общие цели обучения и цели обучения конкретным учебным предметам, сами эти учебные предметы и теории обучения им (методики), а также общие теории воспитания, образования, обучения (педагогика⁵ и дидактика) и конкретный учебно-воспитательный процесс, воздействующие друг на друга и находящиеся в состоянии взаимной зависимости, взаимной обусловленности.

Все эти элементы системы настолько тесно взаимосвязаны друг с другом, что ни один из них не может

⁵ Рассмотрение педагогики главным образом как теории воспитания не означает недооценку остальных ее аспектов (например, школоведения, экономики народного образования и др.).

выполнять возложенные на него социальные функции вне связи с другим (Королев 1970).

В основе этих связей лежат, как указывалось, процессы передачи, хранения и переработки учебной информации, т. е. интегрированного, дифференцированного и определенным образом организованного социального опыта предшествующих поколений (знаний, умений, навыков, норм поведения и т. д.), необходимого для формирования личности, для управления приобретением ею собственного опыта. Осуществляются эти процессы на основе механизма обратных связей, а управление характеризуется многоступенчатостью.

«Иерархичность управления проявляется в существовании ряда взаимосвязанных систем управления различных уровней, причем системы управления более высоких уровней корректируют работу систем более низких уровней» (Ляпунов, Китов 1961, с. 80). Так, цели воспитания определяют цели обучения конкретным учебным предметам, управляют ими, а цели обучения управляют содержанием самих учебных предметов и т. д. Как «высшая инстанция» управления внутри системы общего образования выступают педагогические науки.

Включение педагогических наук как подсистем в систему общего образования и рассмотрение их в качестве высшей инстанции управления носит условный характер. Оно порождено стремлением отразить взаимосвязь объектной и предметной областей данной сферы действительности и познания, с тем чтобы подчеркнуть связь практики обучения с теорией, зависимость их друг от друга⁶.

Если бы мы попытались кратко описать систему общего образования как объектно-предметную область педагогических наук в единстве основных ее элементов разных уровней организации и их функциональных связей, имея, однако, в виду, что «из всевозможных, практически неисчерпаемых характеристик оригиналов, составляющих информацию о нем, ученый всегда отбирает лишь существенную для целей его исследования информацию, пренебрегая остальной» (Турбович 1970, с. 13), то к основным элементам системы следовало бы

⁶ Ср. рассмотрение науки как основы производства у А. Г. Савенко 1972.

отнести, с одной стороны, ее основное материальное звено — среднюю массовую общеобразовательную школу (другие типы учебных заведений мы не рассматриваем и потому условно относим к среде), учебный план, программы, учебники, учебные пособия, материально представляющие конкретные учебные предметы, учебно-воспитательный процесс с его основными составляющими — учителем и учениками, деятельность которых реализуется в определенной организационной форме — системе уроков и внеклассных мероприятий.

С другой стороны, в качестве элементов системы мы рассматриваем педагогические науки, в особенности частные дидактики (методики обучения конкретным учебным предметам), непосредственно управляющие реализацией учебных предметов, а также особо вычленим некоторые идеальные элементы — результаты познавательной деятельности в области народного образования: цели воспитания и общего образования и цели обучения конкретным учебным предметам как главные инстанции управления обучением, а также некое сложное идеальное образование — содержание учебных предметов⁷ как концептуальную систему — тоже результат познавательной деятельности и важную инстанцию управления обучением. Все остальные элементы могут быть условно отнесены к среде. Они в той или иной степени воздействуют на функционирование системы и испытывают на себе ее воздействие. Таким образом, система общего образования как объектно-предметная область педагогических наук включает в себя реальные и идеальные компоненты.

Методологические основы системы общего образования определяются в первую очередь развитием экономики, социальным заказом общества, политикой, уровнем развития наук в данный исторический период. Эти факторы обуславливают, с одной стороны, развитие педагогических наук (педагогики, дидактики, педагогической и возрастной психологии, методики), с другой стороны, они влияют непосредственно и через эти науки на цели, содержание и структуру учебных предметов, на средства обучения, на организацию учебно-воспитательного процесса.

⁷ Выделение данного элемента системы будет обосновано ниже в связи с описанием системы обучения иностранным языкам.

В свою очередь каждый из указанных элементов системы оказывает ответное воздействие на другой. Однако все эти функциональные зависимости не линейные, а многомерные. Экономика, социальный заказ общества влияют на учебно-воспитательный процесс не только через педагогические науки, цели, учебный план, но и непосредственно: от этих факторов зависят типы общеобразовательных учебных заведений, их материальная база, оснащенность техническими средствами и т. п., что в значительной степени определяет характер учебно-воспитательного процесса. Оснащенность школ техническими средствами и возможность их применения зависят от развития специальных наук (математики, физики и др.), разработанности соответствующих разделов методики обучения как науки (например, раздела о приемах и методах использования технических средств обучения) и от научно-технического прогресса непосредственно в сфере материального производства.

Не менее очевидна зависимость успешности протекания учебно-воспитательного процесса от количества и качества подготовки педагогических кадров, от организации системы повышения квалификации учителей, от привлечения внешкольных и внеклассных форм обучения, от качества и количества учебных пособий и т. д.

Вышесказанное позволяет выделить многокомпонентный, многоуровневый характер системы общего образования, характеризующий ее структуру. В своем понимании структуры данной системы мы опираемся на следующее определение: структура — это внутреннее устройство системы, характеризующее наличием функциональных связей между элементами системы, обеспечивающих ее устойчивость в процессе функционирования (Ильина 1972, вып. 1, с. 20).

Мы видели, что понятие структуры диалектически связано с понятием функции. Единство функции и структуры раскрывается в многоступенчатости процессов управления и отражает диалектическое единство структуры и функции самого объекта действительности. Уже отмечалось, что иерархичность управления в обучении выявляется (как и в живой системе, например в человеческом организме) в подчинении низшего управляющего органа высшему. Так, учебный план, программы, учебники и учебные пособия управляют деятельностью учителя и учащихся, но все они подчинены одно-

му из высших органов управления — подсистеме «общие цели воспитания и образования», которая, в свою очередь, подчинена более высоким инстанциям, соответствующим педагогическим наукам и элементам среды.

Известно, что функционирование системы проявляется во взаимодействии элементов внутри системы и в ее уравнивании со средой. Такое уравнивание носит название «гомеостазиса». Система общего образования — открытая система. К открытым системам, по определению М. Месаровича (1966, с. 26), относятся системы, «не полностью изолированные от окружающей среды». Происходит динамическое уравнивание системы с постоянно меняющейся средой. Одной из форм проявления уравнивания со средой можно считать, например, взаимодействие учебных предметов с питающими их науками, прогресс в развитии которых обуславливает изменение в содержании и структуре самих учебных предметов, или их взаимодействие с учебно-воспитательным процессом. Результатами такого уравнивания является предпринимаемая периодически переработка программ, учебников и учебных пособий в соответствии с новыми требованиями жизни, в зависимости от меняющихся целей и условий обучения.

Таким образом, данной системе, как и всем сложным системам (Королев 1970, с. 111), свойственны следующие особенности:

1. Система характеризуется целостностью: все элементы системы служат общей цели формирования человека как члена социальной системы, как всесторонне развитой личности. Все частные цели подчинены этой общей цели. Без взаимодействия всех элементов системы достижение этих общих целей невозможно.

2. Изменение одного параметра в системе влияет на все остальные. Так, например, низкий уровень обученности по одному или нескольким школьным предметам с неизбежностью влияет на функционирование системы в целом, т. е. сказывается на общеобразовательном уровне, обеспечиваемом всей системой. Незавершенность отдельных проблем обучения в теоретическом плане неизбежно сказывается на практике обучения, в то время как зарождение новых прогрессивных тенденций в школьной практике в свою очередь влияет на уровень развития педагогических наук.

3. Нормальное функционирование сложной системы

требует научно обоснованного управления, основанного на хорошем знании специфики всех частей системы и их состояния в каждый отдельный момент. Последнее возможно лишь на основе обратной связи, т. е. на основе учета информации каждого элемента системы о своем функционировании. Как известно, учебные планы и программы, наряду со многими другими факторами, влияют на организацию учебно-воспитательного процесса, управляют им. Однако сам учебно-воспитательный процесс, различные закономерности его протекания в каждый данный момент оказывают влияние на содержание учебных планов и программ и, в частности, обуславливают их переработку.

Все указанные свойства характеризуют систему общего образования как объектно-предметную область педагогических наук, которую мы рассмотрели в самом общем плане, с тем чтобы выявить основные связи и отношения между соответствующими явлениями действительности и сферами ее познания. Это создает известные предпосылки для более детального анализа отдельных элементов системы, в частности методики как науки. Рассмотрим, что же является объектом и предметом методики обучения иностранным языкам.

Выделение объекта методики обучения иностранным языкам как науки

Известно, что определить свойства отдельных элементов системы мы можем по их месту в макросистеме и среде. Для определения объекта исследования методики как науки нам необходимо отдельно рассмотреть именно этот элемент системы общего образования. Как и всякий элемент сложной системы, она в свою очередь представляет собой сложную динамическую систему.

Будучи частной дидактикой, методика занимает промежуточное положение между смежными педагогическими науками (педагогикой, дидактикой, педагогической психологией) и специальными областями знания. В основном все, что реально противостоит ей на уровне наблюдения (термин Ю. С. Степанова 1975), является объектом ее исследования.

Основные объекты методики — это прежде всего программы, учебники, учебные пособия, обеспечивающие обучение тому или иному учебному предмету; процесс

обучения ему (учебно-воспитательный процесс), включающий деятельность учителя и учащихся, основные организационные формы их взаимодействия (совокупность уроков, внеклассная работа и т. п.).

Иначе говоря, в качестве объектов методики выступают реальные явления данной сферы действительности и некоторые результаты познания в данной области, зафиксированные в определенной знаковой форме и выступающие в объективированном, материальном виде (к последним относятся программы, учебники).

Все указанные объекты являются в той или иной своей форме также объектами изучения смежных наук. Так, учебные планы, программы, учебники, учебные пособия, учебно-воспитательный процесс, учитель, ученик являются в самом обобщенном виде объектами педагогики и дидактики.

Ученик, учитель и очень косвенно учебно-воспитательный процесс, на основе которого происходит изучение процессов формирования психики школьника, — все это составляет в свою очередь объект педагогической и социальной психологии.

Специальные науки, а нас интересует лингвистика, также имеют общий объект с методикой обучения иностранным языкам, а именно сам иностранный язык как предмет обучения.

Разница, однако, в подходе к изучению этих объектов заключается в том, что педагогику, например, интересуют общие закономерности процесса воспитания, образования и обучения, т. е. воспитание, образование и обучение как общественно-исторический процесс вообще, а методика рассматривает вопросы воспитания и обучения средствами конкретного учебного предмета. Дидактика рассматривает проблемы содержания обучения как общественно-исторической категории, соответствие содержания целям и задачам обучения в принципиальном плане; в то время как методика разрабатывает на основе общих дидактических закономерностей свои конкретные цели и содержание обучения данному учебному предмету. Если лингвистика занимается в основном проблемами системы языка, его внутренней логикой, его «разборкой» и «сборкой» (Леонтьев 1969б, с. 8) в целях наиболее полного его описания, то для методики обучения языкам эти процессы и сама языковая система важны главным образом с точки зрения

того, как из этого полного описания выбрать нужный минимум для обучения, для овладения средствами языка в целях осуществления (в определенных пределах) речевого общения на иностранном языке как основы для всесторонней познавательной деятельности.

Следовательно, при наличии одних и тех же объектов каждая наука осуществляет их изучение со своей точки зрения, т. е. по-своему отражает и моделирует их, принимая за исходные разные аспекты данных объектов и имеет, следовательно, каждая свой «абстрактный объект», свой предмет изучения; «совокупность конкретных объектов научного исследования — это и есть объект данной науки. Абстрактная система объектов или совокупность (система) абстрактных объектов образует предмет данной науки» (Леонтьев 1969а, с. 7).

Учитывая, что проблема соотношения объекта и предмета познания — одна из основных проблем марксистской гносеологии, следует подробнее остановиться на ней.

Философы отмечают, что «в отличие от объекта познания, содержание которого не зависит от познающего субъекта, предмет познания формируется познающим субъектом» (Попов 1970, с. 59). В соответствии с этим определение объекта методики как «совокупности всех педагогических явлений, связанных с обучением и воспитанием учащихся средствами иностранного языка», приведенное в «Общей методике обучения иностранным языкам в средней школе» (1967, с. 76), нуждается в некотором уточнении: необходимо добавить, что речь идет о совокупности всех реально существующих объектов данной сферы деятельности.

Таким образом, в качестве конкретных объектов методики обучения как науки выступают реальные подсистемы внутри иностранного языка как учебного предмета. Сюда прежде всего относится педагогический процесс в конкретных формах его проявления (совокупность уроков, внеклассных мероприятий, различные формы самостоятельной работы учащихся), в конкретных формах деятельности учителя и учеников и их взаимодействия, а также конкретные средства обучения, материализующие содержание учебного предмета (программы, учебники, учебные пособия, включая техническое оснащение педагогического процесса). Находясь в сложном взаимодействии друг с другом (программа обуславлива-

ет учебники и учебные пособия и непосредственно воздействует на деятельность учителя; учитель, учебники и учебные пособия организуют деятельность учащихся; организационные формы педагогического процесса определяют взаимодействие учителя и учащихся и т. д.), они составляют систему объекта методики.

Выделение предмета методики обучения иностранным языкам как науки

Если отталкиваться от определения предмета методики, данного в «Общей методике обучения иностранным языкам в средней школе» (1967, с. 75), — «...предметом методики обучения иностранным языкам является процесс обучения подрастающего поколения иностранным языкам и его воспитание средствами этого предмета», — то это значит, что в качестве абстрактного объекта методики мыслится процесс обучения и воспитания, который следует, вероятно, трактовать как некую абстракцию.

Представляется более правомерным в качестве абстрактного объекта методики рассматривать всю совокупность тех аспектов реальных объектов, которые мы выделяем в них в процессе познавательной деятельности, включая то, что непосредственно не дано нам в наблюдении и находится на уровне представлений (термин Ю. С. Степанова 1975), извлекается в ходе познания, в ходе нашего движения от незнания к знанию, в том числе все многообразные связи и отношения между явлениями и даже сами формы познания. Следовательно, в предмет методики входит вся проблематика, связанная с изучением данной сферы действительности, а также проблемы развития самой методики как науки.

Характерно при этом, что «предмет и объект познания отличаются друг от друга также по своей структуре. Структура объекта познания представляет собой взаимодействие основных составных элементов данного объекта. В результате такого взаимодействия основных составных элементов возникают различные свойства, связи объекта и законы его развития. Хотя структура предмета познания в определенной степени детерминирована структурой объекта, но эта детерминация не является жесткой. Структура предмета познания относительно самостоятельна. Основными элементами этой

структуры выступает, во-первых, история развития науки об изучаемом объекте; во-вторых, существенные свойства и связи, а также законы развития объекта, получившие в процессе познания выражение в определенных логических формах (вероятно, имеются в виду законы, теории. — *И. Б.*); в-третьих, логический аппарат, используемый в процессе формирования предмета познания» (Попов 1970, с. 61). Приведенное высказывание подтверждает наш вывод о том, что в предмет методики обучения иностранным языкам как науки входят также проблемы развития самой методики.

Поскольку наши знания отражают и обобщают реальные объекты данной предметной области в процессе взаимодействия с ними (в процессе познавательной деятельности), создаются модели этого взаимодействия, которые отображают состояние дела в тот или иной исторический период и некоторую концептуальную систему, определяющую в значительной степени направление самой познавательной деятельности.

Исходя из сказанного, мы определяем предмет методики как обобщение множества возможных моделей взаимодействия всех явлений, процессов, связей, отношений той сферы действительности, которая связана с обучением иностранным языкам.

Таким образом, в предмет методики как науки входят все идеальные подсистемы внутри учебного предмета, т. е. наши знания о нем, зафиксированные в категориях цели, содержания и методов обучения, находящиеся в тесной взаимосвязи друг с другом и взаимодействующих с методикой как целостной, исторически сложившейся системой наших знаний о данной сфере действительности, отражаемой учебным предметом. Все вместе она обобщает и моделирует как свой предмет.

Различный подход к интерпретации предмета методики, обусловленный как социальными (общественно-историческими) факторами, так и личностными свойствами исследователей, имеет своим следствием образование разных концептуальных систем, которые могут найти ту или иную материальную реализацию (в научных трудах, в создании учебных пособий, в конкретной деятельности).

Произведенное выше разграничение объекта и предмета методики позволяет рассматривать их не как тождество (что обычно имеет место), а как сложное диалек-

тическое единство. Включение в предмет методики ее проблематики как науки позволяет, в частности, учитывать и ее логико-методологический аспект, а это отвечает современному подходу к развитию науки вообще.

Следует отметить, что в основе нашего понимания предмета методики как обобщения множества возможных моделей данной предметной области лежит представление о том, что сама эта предметная область — явление крайне многосложное и как всякое сложное явление представляет собой систему.

Речь идет о системе обучения конкретному учебному предмету — иностранному языку, которая является элементом еще более сложной системы — макросистемы общего образования.

Рассмотрим несколько подробнее такую систему обучения в общепринципиальном плане и выявим попутно вопросы, входящие в основную проблематику исследования методики.

Рассмотрение будет вестись на уровне макроподхода (термин Н. Ф. Талызиной 1971) с целью некоторой конкретизации исходных понятий (система, управление, информация, объект, предмет и др.) применительно к методике обучения иностранным языкам. Это позволит уточнить понятие системы обучения иностранным языкам на данном уровне рассмотрения (т. е. на уровне обобщения объектно-предметной области методики в целом), выделить основные компоненты этой системы, их наиболее существенные связи, выявить их отражение в понятийном аппарате методики как науки, чтобы определить ее основной категориальный состав.

Глава 3. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК ОБОБЩЕНИЕ ВСЕЙ СОВОКУПНОСТИ ЯВЛЕНИЙ ДАННОЙ СФЕРЫ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ И НАШИХ ЗНАНИЙ О НЕЙ

Система обучения иностранным языкам как обобщение всей объектно-предметной области методики складывается из взаимодействия двух подсистем: учебного предмета «иностраннй язык» и методики как науки, определяющей в значительной мере успешность функционирования первой подсистемы. Впрочем, эта зависимость обоюдная, ибо развитие самой методики невозможно без наличия обратной связи. Традиционно в понятие «иностраннй язык как учебный предмет» включают цели обучения, содержание обучения (причем это понятие находит весьма разнообразное толкование), процесс и методы обучения, что, с нашей точки зрения, не охватывает всю совокупность явлений, связанных с данным понятием, ибо иностраннй язык как учебный предмет реально представлен также в учебном плане, программе, учебниках, учебных пособиях и непосредственно в совокупности уроков, в конкретной деятельности учителя и учащихся, во внеурочных мероприятиях, в разных формах самостоятельной работы учащихся.

Есть основание полагать, что только рассмотрение всех этих явлений в системе, т. е. использование системно-структурного подхода, а также метода моделирования позволит нам более отчетливо выявить компоненты подсистемы «учебный предмет», вскрыть их внутренние связи и отношения, определить характер взаимодействия этой подсистемы со второй подсистемой — методикой обучения иностранным языкам как наукой.

В этих целях мы вычленим систему обучения иностранным языкам из системы общего образования, проникая глубже в сущность явлений данной сферы действительности и пытаюсь отобразить в модели то, что относится к сфере реального объекта методики и к сфере ее абстрактного объекта.

При этом мы будем учитывать, что в качестве ближайшей среды, с одной стороны, выступает непосредственная социально-исторически обусловленная реальная действительность, т. е. жизнь, в которую готовится вступить индивид, которая определяет социальный заказ общества по отношению к образованию и которая обуславливает как цели обучения, так и процесс обучения, влияя на него и видоизменяя его. С другой стороны, в качестве ближайшей среды выступают смежные с методикой обучения иностранным языкам науки, и в первую очередь лингвистика (вернее, ее частные отрасли).

С помощью приведенной ниже схемы можно увидеть в общем плане структуру системы, ее внутренние функциональные связи и зависимости, обеспечивающие циркуляцию информации внутри системы, а также между системой и средой.

Данная система охватывает, как указывалось, в основном всю объектно-предметную область методики и выступает как абстрактная макросистема по отношению к конкретной системе обучения (на уровне реального учебно-воспитательного процесса).

С помощью схемы можно увидеть все основные факторы, влияющие на реальный учебно-воспитательный процесс, а также его воздействие на другие элементы системы (схема 1).

Рассмотрим структуру системы, выявим входящие в нее элементы и их взаимосвязи. Анализ схемы показывает, что элементы системы составляют в своей совокупности сам учебный предмет «иностранный язык» в единстве его материальных и идеальных форм и методику обучения ему как науку.

Таким образом, в понятие «иностранный язык как учебный предмет» мы включаем следующие компоненты: цели обучения данному учебному предмету, содержание учебного предмета (практически — содержание и структуру иноязычного учебного материала, как они существуют в нашем представлении, в наших знаниях), процесс обучения (учебно-воспитательный процесс), методы (как систему приемов) и материальные средства обучения (программы, учебники, учебные пособия, включая технические средства).

Отсюда вытекает, что мы несколько расширили традиционные рамки понятия «иностранный язык как учебный предмет» и, кроме того, некоторым образом

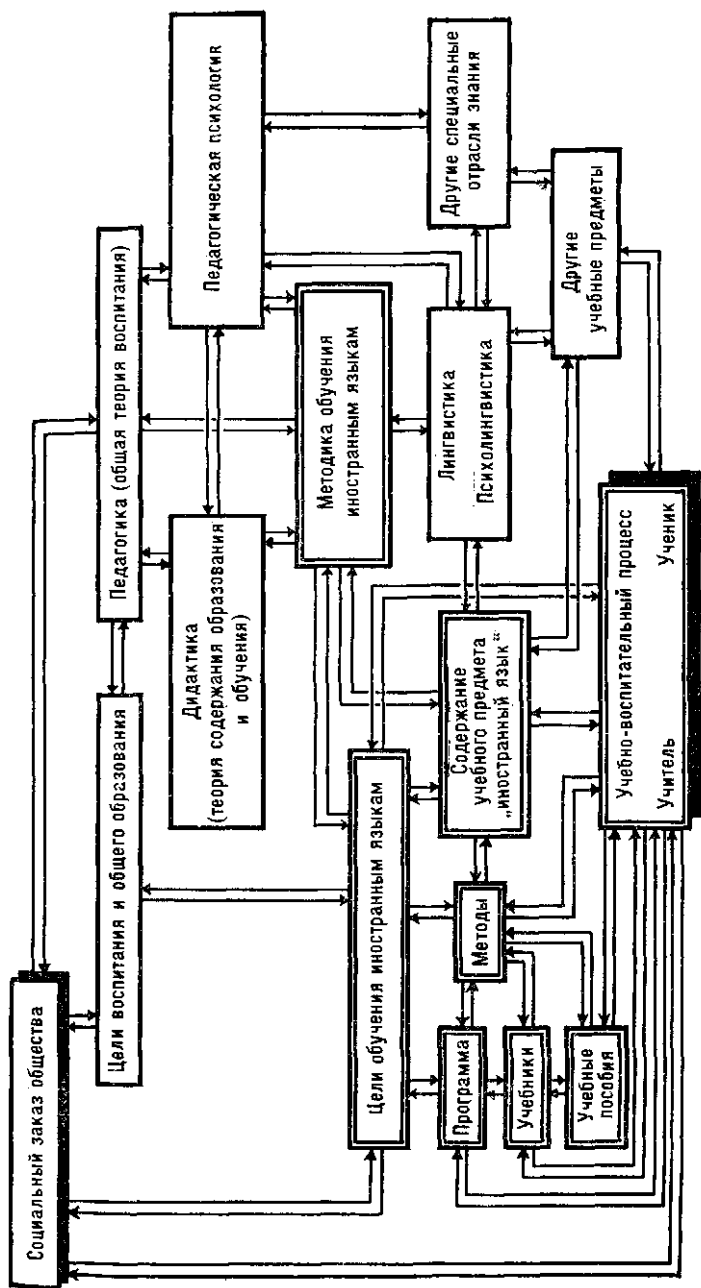


Схема 1.

Система обучения иностранным языкам в средней школе (элементы системы даны в двойных рамках)

переосмыслили отдельные его компоненты. Традиционное выделение крайне разнопланового понятия «содержание обучения» наряду с понятием «процесс обучения» приводит к известной тавтологичности, так как обучение по своей сути является процессом и поэтому в понятии «содержание обучения» имплицитно присутствуют характеристики процесса.

Чтобы избежать пересечения указанных понятий, целесообразно вычленив из дидактической категории «содержание обучения» специфически методическую категорию «содержание учебного предмета» и рассматривать ее наряду с целями, процессом обучения (учебно-воспитательным процессом), методами и средствами обучения в качестве отдельных компонентов учебного предмета. Такой путь представляется плодотворным в научном отношении, так как введение в целях исследования понятия «содержание учебного предмета» (содержание и структура учебного материала) позволяет условно отграничить его от понятия «процесс обучения» (деятельность учителя и учащихся, их взаимодействие). При этом мы исходим из понимания их диалектического единства, ибо «раздвоение единого и познание противоречивых частей его... есть *суть* (одна из «сущностей», одна из основных, если не основная, особенностей или черт) диалектики»⁸.

Известно, что место каждого элемента внутри системы определяется его функцией. Все элементы, реализуя основную функцию системы в целом (обеспечение обучения иностранным языкам), выступают по отношению друг к другу как органы управления разного уровня иерархии.

Высшая инстанция управления внутри данной системы — методика как наука. Она обуславливает развитие как реальных, так и идеальных подсистем. Следующий уровень составляют цели. Испытывая на себе воздействие методики и среды, они в свою очередь определяют содержание учебного предмета, методы и средства обучения.

Через эти последние осуществляется воздействие на реальный учебно-воспитательный процесс, в котором непосредственно реализуется основная функция системы — обучение и воспитание. В самом учебно-воспита-

⁸ В. И. Ленин, Полн. собр. соч., т. 29, с. 316.

тельном процессе как сложной подсистеме можно выделить еще ряд уровней управления, а именно: организационно-структурный, основная единица которого — урок; функциональный, основу которого составляет деятельность учителя и деятельность учащихся и их взаимодействие, продуктом которого является формирование иноязычных знаний, навыков, умений.

Именно функциональный аспект педагогического процесса в его единстве с содержанием учебного предмета и дает нам категорию содержания обучения в применении к нашему учебному предмету.

Как и макросистема общего образования, система обучения конкретному учебному предмету — информационная система, т. е. система, построенная на информационных процессах — приема, переработки, хранения, передачи информации в целях приобщения учащихся к иноязычному общественному опыту, к иноязычному речевому поведению (в определенных пределах), с тем чтобы обеспечить соответствующий общеобразовательный уровень абитуриента и создать предпосылки для его дальнейшего самообразования.

В основе функционирования этой системы лежит взаимодействие компонентов учебного предмета (его материальных и идеальных форм) друг с другом, с методикой обучения как наукой и со средой.

Поступающая из среды разнообразная информация (в частности, социальный заказ общества, а также лингвистическая, педагогическая, психологическая и другая информация) интегрируется методикой и преобразуется в цели, в содержание учебного предмета, в методы и средства обучения, которые, взаимодействуя друг с другом и постоянно испытывая на себе воздействие среды, реализуются в учебно-воспитательном процессе.

Подвергаясь многообразному преобразованию, информация циркулирует от методики как науки к целям, от них через методы к содержанию учебного предмета, от содержания через методы к средствам и через них к организации деятельности учителя и учащихся и их взаимодействию и опять через методы к целям, чтобы обеспечить результат, далеко не всегда отвечающий этим целям, а это обычно приводит к пересмотру содержания и структуры учебного предмета с помощью методики, к уточнению целей, средств, методов, к перестрой-

ке практики, реального учебно-воспитательного процесса и т. д. (см. схему 1).

Это, разумеется, крайне упрощенная картина, ибо процесс функционирования развертывается не по «огонной» спирали, а как бы вовлекает одновременно в движение все компоненты системы; именно спиралеобразное развертывание процесса обеспечивает поступательный характер движения, его подъем и развитие.

Основной движущей силой развития системы являются постоянно возникающие противоречия между компонентами системы, а также внутри них. Так, методике как науке не удается с достаточной полнотой отразить в целях требования жизни (в каждый данный момент ее развития), а цели недостаточно однозначно определяют содержание учебного предмета, которое в свою очередь недостаточно адекватно отражается в средствах, а те приводят к результату, включающему непредвиденные компоненты, и т. п. Возникает несоответствие между сущим и должным (Краевский 1971б), между имеющимся и требуемым, и в этом диалектика развития системы, основа ее саморегуляции. В связи с этим систему обучения иностранным языкам можно назвать саморазвивающейся, саморегулирующейся, вероятностной системой.

Поскольку специфика каждой системы обучения раскрывается в качественном своеобразии элементов системы и в особенностях их взаимодействия друг с другом и со средой, то необходимо рассмотреть их отдельно.

Однако в данном разделе это рассмотрение будет носить предварительный характер, выступая в качестве постановки проблем. Как отмечает Дж. Миллер, в науке наполовину выиграна битва, если сформулированы корректные вопросы. Это поможет выявить основную проблематику методики как науки и уточнить предмет ее исследования.

Так как предметом нашего исследования является система обучения конкретному учебному предмету, то необходимо в первую очередь поставить вопрос о том, что же следует понимать под обучением вообще и этому предмету в частности. В принципиальном плане обучение определяется как социальный процесс, обусловленный потребностями развития общества (Огородников 1968, Алексеев 1965, и др.), как *совместная деятельность учащихся и учащихся, когда первые передают зна-*

ния, умения и навыки учащимся, в той или иной степени руководят процессом усвоения (преподавание), вторые усваивают эти знания, умения и навыки (учение)» (Болдырев и др. 1968, с. 26). Обучение определяется как процесс присвоения общественного опыта, позволяющего человеку «активно и адекватно действовать» (А. Н. Леонтьев 1965), как «особая частная форма процесса познания, индивидуальная, не вполне самостоятельная и ограниченная» (Фельдбаум 1964).

Данные определения подчеркивают следующие основные характеристики⁹ обучения:

1) социальную обусловленность обучения, его общественный характер;

2) деятельностьную, активную природу обучения;

3) познавательный (развивающий) характер этой деятельности;

4) ее протекание как процесс;

5) обусловленность этого процесса законами психического развития учащихся;

6) сложную структуру этого процесса, ибо это взаимная деятельность учителя и учащихся в определенных условиях, с определенной целью, на определенном материале, с использованием определенных средств и методов, т. е. существен системный характер обучения;

7) информационную природу системы обучения;

8) управляемый характер системы обучения.

Эти характеристики присущи любой системе обучения. Как же раскрываются они применительно к обучению отдельному учебному предмету, а именно иностранному языку? В чем конкретно проявляется социальная обусловленность обучения иностранному языку? В чем заключается деятельный, активный, развивающий характер обучения иностранному языку? Как осуществляется воспитание средствами иностранного языка? В чем особенности развития психики учащихся и отдельных процессов усвоения при обучении иностранным языкам?

Это лишь наиболее общие вопросы, которые входят в проблематику методики обучения иностранным язы-

⁹ См., например, следующие работы: Богоявленский, Менчинская 1959; Брунер 1962; Развитие школьников 1967; Ананьев 1968; Болдырев и др. 1968; Огородников 1968; Серeda 1969; Скаткин 1969, 1971; Ительсон 1970, 1972; Матюшкин 1972.

кам как науки. Можно было бы конкретно адресовать многие вопросы отдельным элементам системы обучения. Начнем с подсистемы **учебный предмет**.

В чем специфика иностранного языка как учебного предмета? Несмотря на наличие обширной научной литературы по этому вопросу¹⁰, нельзя считать его достаточно разработанным. Как соотносится иностранный язык с другими учебными предметами? Как, в частности, реализуются его связи с обучением родному языку?

Цели обучения. Какие критерии участвуют в выделении целей обучения иностранному языку? Как соотносятся они с остальными элементами системы обучения: с содержанием и структурой учебного материала, с методами и средствами обучения, с процессом обучения, со средой? В какой форме должны быть заданы цели, чтобы выполнять свои функции одной из наиболее существенных инстанций управления функционированием системы в целом?

Как отмечает И. И. Логвинов (1969), цели обучения долгое время не были в дидактике предметом специального научного исследования. Однако за последнее время интерес к проблеме целей значительно возрос, и в ряде работ рассматриваются отдельные ее аспекты, например: несовпадение целей и результатов (Трубников 1968, Краевский 1971б), различия в восприятии целей учителем и учащимися (Кузьмина 1970, с. 13), способы задания целей (Батурина 1973).

В методической литературе наибольшее внимание уделяется обычно рассмотрению соотношения разных речевых умений внутри целей обучения, а также их конкретной интерпретации применительно к обучению иностранным языкам (Цетлин 1970, Цветкова, 1958, Москальская 1971а, и др.). Выяснение всех этих и многих других вопросов входит в задачи исследования методики обучения этому учебному предмету как науки.

Какие проблемы возникают в связи с изучением других элементов системы? Что следует понимать под содержанием учебного предмета?

Содержание учебного предмета. Уже отмечалось, что мы вычленили этот элемент системы из традиционного понятия «содержание обучения». К по-

¹⁰ См., например, Щерба 1947, Аракин 1958, Общая методика 1967, Шубин 1972.

следнему обычно относят такие разноплановые понятия, как лексический, грамматический и фонетический материал; умения и навыки устной речи, чтения и письма; тексты, тематику и «языковые понятия, отсутствующие в родном языке» (Общая методика 1967, с. 38).

Выделение понятия «содержание обучения» в указанной выше трактовке, наряду с понятием «процесс обучения» (Общая методика 1967), к которому следовало бы отнести упомянутые выше умения и навыки как компоненты деятельности, как явления другого уровня, неизбежно приводит к пересечению понятий, к известной тавтологичности. Поэтому более целесообразно рассматривать содержание учебного предмета в качестве относительно самостоятельного элемента системы обучения, понимая под ним содержание и структуру иноязычного учебного материала, обусловленного целями обучения, взаимосвязанного с процессом обучения и методами, реализуемого в средствах обучения: программе, учебниках, учебных пособиях. Понятие «содержание учебного предмета» относится к уровню представлений и тем самым к абстрактным объектам методики. Оно связано с проблемами отбора и организации учебного материала, с деятельностью ученых, исследователей, разрабатывающих критерии этого отбора, а потому представляет собой некую концептуальную систему. Это понятие существует, кроме того, в представлении учителя как результат изучения данного учебного предмета в вузе. Оно несколько трансформируется, реализуясь в процессе практической деятельности, адаптируясь к условиям реального процесса обучения в школе. Это понятие существует также в представлении методистов, авторов программ, учебников, составителей учебных пособий, приобретая в последних двух случаях овеществленную, опредмеченную форму (программы, учебники и т. д.).

Таким образом, этот элемент системы теснейшим образом связан со всеми остальными элементами, но тем не менее условно представляет собой относительно самостоятельную подсистему.

Все вышесказанное приведено в обоснование выделения данного элемента внутри системы обучения и может рассматриваться в качестве постановки проблемы.

Однако как же конкретно раскрывается данное понятие? Как фактически реализуются все его многочис-

ленные связи и отношения с другими элементами системы (целями, методами, средствами, процессом обучения, методикой как наукой) и со средой, в первую очередь с лингвистикой? Как, в частности, соотносится это понятие с понятием «содержание обучения», которое неоднократно было предметом широкого обсуждения и дискуссии¹¹? Характерно, что центральной проблемой этой дискуссии была проблема соотношения науки и учебного предмета.

Что переходит из науки в соответствующий учебный предмет, т. е. как осуществляется отбор материала, на основе каких критериев? Некоторые полагают, что надо исходить из логики соответствующей науки (Фарбер 1962), но «...очень часто, когда говорят о логике науки, подменяют ее логикой соответствующего учебного предмета вуза, которая в свою очередь также не всегда соответствует логике науки» (Зубов 1971, с. 56).

Что, в частности, в большей мере определяет содержание и структуру иноязычного учебного материала — методика или лингвистика (т. е. соответствующая ее отрасль)? В какой форме учебный материал должен быть представлен, как организован? В конечном итоге — каково содержание и структура учебного материала? Как отражаются закономерности познавательной деятельности школьников в организации материала или, иначе говоря, связи этого элемента с психологией? Все эти вопросы также входят в проблематику методики как науки.

Перейдем к вопросам, которые возникают применительно к остальным элементам системы обучения.

Процесс обучения. Как известно, в педагогической литературе наряду с этим термином употребляются термины «учебный процесс», «учебно-воспитательный процесс», «дидактический процесс».

Представляется целесообразным называть этот элемент системы учебно-воспитательным процессом или, вслед за Н. В. Кузьминой, педагогическим процессом, так как он объединяет в себе функции обучения и воспитания (Кузьмина 1970).

¹¹ См. материалы дискуссии на тему «Наука и учебный предмет» в журнале «Советская педагогика» (1965, № 7), а также Логвинов 1969, Виданов 1970.

Большинство исследователей рассматривают процесс обучения и воспитания (педагогический процесс) как центральное звено обучения, в котором отражаются все существенные связи и отношения системы. Именно в этом процессе практически реализуются цели, содержание учебного предмета, определяющие деятельность учителя и учащихся и применяемые методы, а также находят свое реальное воплощение средства обучения: программы, учебники, учебные пособия.

Одни исследователи выделяют в процессе обучения и воспитания четыре стороны: содержание информации (учебно-воспитательный материал), преподаватель (своеобразный посредник и источник информации), воспитуемый (учащийся) и средства передачи информации (Кузьмина 1970, с. 10), другие — три стороны: учебный предмет, преподавание, учение (Общая методика 1967, с. 75). Наконец, существует третья точка зрения, к которой присоединяемся и мы, что «процесс обучения... — двусторонний процесс, в котором деятельность учителя и деятельность учащихся взаимосвязаны внутренними функциональными каналами и единство которых выступает как процесс» (Левина 1970, с. 57).

Согласно двум первым точкам зрения, процесс обучения (педагогический процесс) включает почти все элементы системы и как бы отождествляется с самой системой на уровне макроподхода. При этом происходит, однако, некоторое сужение понятия «учебный предмет» и растворение его в процессе, что вряд ли правомерно в целях исследования.

Это затрудняет рассмотрение отдельных элементов системы, не дает возможности вскрыть их специфику, а также механизмы их взаимодействия друг с другом. Нам представляется, что в целях научного исследования плодотворнее рассматривать процесс обучения и воспитания отдельно, в качестве относительно самостоятельной подсистемы, связанной многочисленными функциональными связями с остальными элементами системы и образующей с ними диалектическое единство.

Как отмечалось, внутри педагогического процесса условно можно выделить разные уровни: функциональный и организационно-структурный, каждый из которых может представлять собой самостоятельный объект

изучения¹². Характерно, что функциональный аспект педагогического процесса (т. е. процесс формирования иноязычных знаний, навыков и умений) настолько тесно связан с содержанием учебного предмета (с содержанием и структурой иноязычного учебного материала), что вместе с ним составляет, как говорилось выше, содержание обучения данному учебному предмету.

При такой постановке проблемы возникают следующие вопросы. Как конкретно реализуются все указанные связи? Как раскрывается двусторонний характер процесса? В чем специфика деятельности учителя и деятельности учащихся? Какова структура этих деятельностей, обеспечивающая их взаимодействие? Каковы его организационные формы?

Конкретный характер этого взаимодействия в той или иной конкретной системе обучения иностранным языкам, педагогический процесс как сложная подсистема, зависимость структуры процесса (характера деятельности) от содержания и структуры учебного материала — вся эта проблематика также входит в предмет методики обучения иностранным языкам и выступает в качестве задач ее исследования.

Методы. С общефилософской точки зрения в основу определения метода кладется соответствие между целью и характером деятельности, направленной на достижение этой цели (Философский словарь 1972). Следовательно, метод представляет собой некоторый способ деятельности, в наибольшей степени отвечающий поставленной цели. Это определение является наиболее общим и универсальным. И в этом смысле вряд ли есть основание считать, что сущность метода в методике обучения иностранным языкам следует трактовать иначе (Ляховицкий 1973, с. 29).

В методике обучения иностранным языкам термин «метод» используется в двух значениях: как один из способов обучения и как принципиальное направление обучения (Общая методика 1967, с. 49). Правомерность такого двоякого употребления термина обосновывается в «Общей методике обучения иностранным языкам» с исторической точки зрения. Вместе с тем авторы солидаризируются с И. Д. Салистрой (1959), считая целесо-

¹² См. Болдырев и др. 1968, где каждый из данных уровней рассматривается отдельно.

образным разграничение этих двух значений и закрепление за первым термина «метод», а за вторым «методическая система», что представляется вполне убедительным.

Интересные мысли о сущности метода, о разграничении и трактовке указанных выше понятий высказывает М. В. Ляховицкий (1973). Автор использует уровневый подход к рассмотрению некоторых базисных категорий методики обучения иностранным языкам, в том числе и понятия «метод». Однако при этом под методом понимается «...обобщенная модель реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которой лежит определенная доминирующая идея решения главной методической задачи» (с. 30—31). Представляется, что данное определение метода нуждается в уточнении, ибо в нем неизвестное определяется через неизвестное, т. е. через не определенное ранее понятие «компоненты учебного процесса». Принимая предложенное разграничение понятий «метод» и «методическая система» в принципиальном плане, мы по-иному представляем себе их интерпретацию по существу.

Рассмотрим сначала понятие «метод». В «Общей методике обучения иностранным языкам в средней школе» «метод» рассматривается как «способ действий учителя на уроке, определяющий учебную деятельность школьников» (с. 50). Из этого определения следует, что методами работы владеет лишь учитель и что реализуются они лишь на уроке. До недавнего времени такой односторонний подход к выделению методов, т. е. рассмотрение их лишь применительно к деятельности учителя, был весьма распространен в дидактике и методике.

В русле данной традиции находится и предложенная в «Общей методике обучения иностранным языкам» классификация методов, которая, однако, отражает специфику обучения иностранным языкам как учебному предмету.

Стремление учесть своеобразный характер педагогического процесса применительно к обучению иностранным языкам в целом, без разграничения двух его составляющих — деятельности учителя и деятельности учащихся, без определения характера их взаимодей-

ствия с неизбежностью привело к смещению в данной классификации методов работы учителя и учащихся. Так, из трех выделенных в «Общей методике» основных методов обучения (практики, показа, объяснения) первый относится главным образом к деятельности учащихся (или деятельности как учащихся, так и учителя, к их взаимодействию), а два остальных — только к деятельности учителя, причем отнюдь не исчерпывая ее.

Таким образом, данная классификация не отражает в полной мере ни методов деятельности учителя, ни методов деятельности учащихся, и из нее не следует, как способы действия учителя определяют учебную деятельность учеников.

Такое положение вещей объясняется, на наш взгляд, тем, что еще несколько лет назад в большинстве методических и дидактических работ методы обучения рассматривались вне достаточно глубокой связи с другими элементами системы обучения, а зависимости, устанавливаемые с педагогическим процессом, воспринимались односторонне, без проникновения в сущность самого процесса.

Именно поэтому до сих пор актуальны задачи определения методов обучения иностранным языкам, раскрытие их сущности, их классификация, установление их зависимости от других элементов системы обучения: целей обучения, содержания учебного предмета, педагогического процесса, средств обучения, а также от уровня развития методики как науки и от среды (в первую очередь от развития смежных с методикой наук — лингвистики, психологии, дидактики).

До недавнего времени считалось, что рационализация обучения должна осуществляться главным образом на основе совершенствования методов обучения. При этом упускались из вида все указанные выше зависимости методов от других элементов системы обучения, а это крайне затрудняет само изучение методов, не говоря уже об их совершенствовании.

За последнее время наметилась тенденция¹³ рассматривать методы как вторичное явление по отношению к содержанию обучения, что представляется вполне обоснованным. Но, вероятно, именно поэтому в не-

¹³ См. материалы дискуссии на тему «Наука и учебный предмет» в журнале «Советская педагогика» (1965, № 7).

которых исследованиях (Шубин 1972) понятие метода вовсе отсутствует, с чем вряд ли можно согласиться.

Таким образом, в задачи методики входит не только выделение и классификация методов преподавания и учения, но и выявление характера их функционирования с учетом всех многообразных связей и зависимостей. Важно, в частности, определить, как проявляются методы в средствах обучения (программах, учебниках, учебных пособиях), как ими овладевают учитель и учащиеся, как они реализуются в их деятельности. Эти вопросы не исчерпывают, разумеется, всей проблематики, связанной с изучением методов обучения.

Что же касается понятия «методическая система», то есть основания полагать, что это понятие соотносится с понятием конкретной системы обучения (в тот или иной исторический период), реализующей некоторую концептуальную систему, «в основе которой лежит определенная доминирующая идея...» (Ляховицкий 1973, с. 31) или целая совокупность таких идей, воплощенная в научных трудах или курсах обучения. (Можно, вероятно, говорить о методической системе Г. Пальмера, М. Уэста, Г. Фриза и др.) Однако этот вопрос затронут здесь лишь в связи с разграничением понятия «метод» в широком и узком смысле слова и нуждается в специальном изучении.

Рассмотрим теперь проблемы, относящиеся к последнему элементу, выделенному нами в системе обучения иностранным языкам, на уровне макроподхода.

Средства обучения. Сюда мы относим все материальные средства, служащие в той или иной форме внедрению целей и содержания учебного предмета в практику обучения, т. е. в педагогический процесс, и в первую очередь программы, учебники, учебные пособия (самого разного вида и назначения).

Каждый из этих элементов представляет собой сложную подсистему, находящуюся в тесной связи со всеми другими элементами системы и со средой. Характерно, например, взаимодействие средств обучения конкретному учебному предмету с учебным планом. Как известно, учебный план определяет место данного учебного предмета в ряду других. Он устанавливает количество учебных часов, в целом и по неделям, и сроки обучения данному учебному предмету. Тем самым он как бы накладывает определенные ограничения на обучение это-

му предмету, регламентируя не только педагогический процесс, но и само содержание учебного предмета, содержание и структуру программы и учебников. Он как бы осуществляет управление элементами системы в количественном, а потому с неизбежностью и в качественном аспекте. Наиболее непосредственное воздействие учебного плана испытывает на себе программа.

Программа является очень существенным элементом системы. Она формулирует цели обучения, конкретизирует и регламентирует отбор материала и в известной мере предопределяет его организацию. От качества программы в значительной степени зависит и качество других средств обучения, а поэтому и сама организация педагогического процесса¹⁴.

Следует отметить, что отнесение программы к средствам обучения вызывает у некоторых ученых сомнения (Аракин 1975). Разумеется, программа не является таким же непосредственным средством обучения, как, например, учебник. Однако она также материализует, фиксирует содержание учебного предмета и служит средством передачи его учителю, управляя его деятельностью, а также деятельностью авторов учебников, учебных пособий. Задавая определенные нормативы, формулируя требования, она не только через учебник, но и непосредственно воздействует на учителя, методиста, способствуя унификации и нормализации их деятельности и, соответственно, всей организации педагогического процесса. Именно в этом проявляется ее функция одного из средств внедрения содержания учебного предмета в педагогический процесс, что и дает основание рассматривать программу в рамках данного элемента системы.

В настоящее время программы по иностранным языкам недостаточно детализированно представляют цели обучения, в списочном порядке указывают темы, грамматические явления и правила. Слишком общо очерчивают подлежащую усвоению лексику, не отвечая в достаточной мере на вопрос о том, как этому следует обучать. Тем самым они как бы нейтральны по отношению к методам. А ведь в первую очередь в программе

¹⁴ См. высказывания Э. П. Шубина (1972) и Дж. Брунера (1962) по поводу программы обучения иностранным языкам.

должно опредмечиваться представление о каждой данной системе обучения (Краевский 1971а).

Следовательно, лишь на основе установления связи данного элемента системы со всеми остальными могут быть выявлены и разработаны его основные характеристики.

Насущной задачей методики является, так сказать, восстановление программы в ее правах и разработка научно обоснованных критериев ее построения¹⁵.

Как обстоит дело с другим важнейшим элементом системы обучения, с учебником иностранного языка, с точки зрения излагаемого здесь подхода?

Учебник по иностранному языку также представляет собой сложную подсистему, обусловленную целями, программой, содержанием учебного предмета, методами и средствами обучения и педагогическим процессом, а также взаимодействием со средой.

Помимо этих объективных факторов, он обусловлен также рядом субъективных факторов: научной квалификацией его авторов, их практическим опытом, их способностью творчески осмыслить содержание и структуру учебного предмета, осмыслить и обобщить чужой опыт и в соответствии с этим организовать материал, соотносить требования современности с реальными условиями обучения, увидеть в сегодняшнем дне день завтрашний и т. д. Следовательно, этот элемент системы теснейшим и разнообразнейшим образом связан со всеми остальными элементами. Более того, в нем эти связи материализуются, опредмечиваются и выступают в более или менее явном виде. Так, учебник содержит не просто учебный материал, но учебный материал, организованный определенным образом (в соответствии с концепцией автора, обусловленной уровнем развития лингвистики, дидактики, психологии, методики), а также систему действий с этим материалом, направленную на достижение поставленных целей, т. е. можно предположить, что в учебнике задан педагогический процесс и методы обучения.

До недавнего времени учебник, как известно, был одновременно адресован как учащемуся, так и учите-

¹⁵ Даже в таком фундаментальном труде, как Общая методика 1967, раздел о программах по иностранному языку вообще отсутствует.

лю. При этом адресованность учителю носила чисто формальный характер, так как учебник осуществлял только функцию управления деятельностью учащихся. В таких условиях задать педагогический процесс, основанный на активном взаимодействии учителя и учащихся, естественно, довольно трудно.

В настоящее время учебник по иностранному языку выступает в единстве с книгой для учителя, представляющей собой его составную часть и одновременно методическую интерпретацию. Именно в таком виде этот учебно-методический комплекс, куда обычно входят еще и аудиовизуальные наглядные пособия, в наиболее конкретной и целостной форме отражает основные компоненты системы обучения иностранному языку в целом, управляя педагогическим процессом, моделируя его. Благодаря наличию книги для ученика и книги для учителя, деятельность учителя и учащихся в процессе обучения строго разграничивается, и тем самым облегчается управление каждой из них.

Чем полнее отображены в учебнике и в книге для учителя все многочисленные связи элементов системы обучения, тем лучше эти средства обучения смогут воздействовать на педагогический процесс в целом, управлять им. Следовательно, раскрытие этих связей и их отражение в учебнике и книге для учителя — важнейшая задача методики.

В задачи методики входит, таким образом, выяснение того, как лучше организовать с помощью данных средств обучения управление деятельностью учителя и учащихся, как повысить эффективность этого управления.

Крайняя сложность проблемы учебника в принципиальном плане, необходимость сочетания при его создании разнообразных научных и практических знаний и умений, включая элементы творчества, а также большая значимость этой проблемы — все это делает весьма актуальным ее изучение и разработку на этой основе теории учебника иностранного языка.

Попытки, предпринятые в этом направлении (Международный семинар 1962), не могли быть достаточно плодотворными, так как в то время не были созданы необходимые для этого предпосылки, т. е. не были ранее определены такие важные исходные понятия, как система обучения, содержание учебного предмета и дру-

гие, без которых трудно выявить место учебника по отношению к другим элементам системы.

Рассмотрим теперь с точки зрения постановки проблемы другой элемент подсистемы средств обучения, а именно учебные пособия.

Учебные пособия по иностранному языку в функциональном плане можно условно разделить на пособия, служащие рационализации деятельности учителя, и пособия, способствующие рационализации деятельности учащихся и всего педагогического процесса в целом.

К первой группе пособий следует, например, отнести различные пособия, которые: а) знакомят учителя с современными исследованиями в области лингвистики, методики, психологии, педагогики и тем самым способствуют повышению его теоретической подготовки в данных областях знания; б) пропагандируют опыт работы лучших учителей; в) помогают совершенствованию организации труда учителя, повышению его педагогического мастерства, снабжая его дополнительными дидактическими материалами и т. п.

Ко второй группе пособий, предназначенных для учащихся, можно отнести: а) аудиовизуальные пособия (картины, таблицы, грампластинки, диа- и кинофильмы и т. п.), облегчающие процесс восприятия, осмысливания учебного материала, его запоминание и воспроизведение, а также служащие стимулом для развития иноязычной речевой деятельности; б) раздаточный дидактический материал, способствующий осуществлению индивидуализации обучения (карточки для индивидуальной работы и работы парами); в) пособия, служащие для развития и углубления знаний, умений и навыков в каком-либо одном языковом аспекте (например, сборники упражнений — лексические, грамматические, орфографические) или в каком-либо одном виде речевой деятельности (книжки для дополнительного чтения, разговорники и т. п.).

Особо важную функцию призваны выполнять так называемые языковые лаборатории, которые обеспечивают комплексное использование пособий второй группы, рационализирующих деятельность учащихся (учение), и позволяют совершенствовать деятельность учителя по управлению учением.

Представляется, что именно такому синтетическому использованию всех средств обучения, обеспечиваемо-

му языковой лабораторией, принадлежит будущее в обучении иностранным языкам в средней школе.

Не имея возможности останавливаться на всех проблемах, связанных со средствами обучения и входящих в предмет методики обучения иностранным языкам, затронем лишь одну из них, а именно проблему комплексного использования учебных пособий, причем в том плане, как эта проблема решается в настоящее время на практике (т. е. не касаясь языковых лабораторий).

До недавнего времени все предназначенные для учащихся учебные пособия (книги для чтения, таблицы, справочники) вели весьма независимое, фактически не управляемое существование, и использование их зависело от частной инициативы учителя.

Имелось, например, немало книг для чтения, но многообразие их форм и отсутствие единых требований к содержанию и структуре, а также целый ряд других факторов делали эти пособия мало обозримыми в принципиальном плане и не всегда достаточно удобными для пользования.

В этой связи крайне плодотворной представляется идея подключения необходимого минимума таких пособий непосредственно к учебнику, т. е. создание целостного учебного комплекса, включающего учебник (книгу для ученика), книгу для чтения, аудиовизуальные средства, использование которых предусмотрено в самом учебнике и регулируется книгой для учителя. Это позволяет одновременно охватить все стороны педагогического процесса, обеспечивает многомерность стимулов и подкреплений, способствует тому, чтобы сделать обучение более управляемым, а также более мотивированным и занимательным.

Однако наличие целостных учебных комплексов не исключает необходимости создания других дополнительных учебных пособий.

В связи с этим весьма актуальна проблема создания различных типов учебных пособий, выделения их инвариантных и вместе с тем дифференцирующих признаков, разработка эффективных методов их использования, чтобы они действительно могли выступать в качестве «сценариев» (Краевский 1971а) для организации педагогического процесса.

Совершенно очевидно, что все перечисленные средства обучения только в том случае образуют систему,

т. е. подсистему внутри системы обучения, если они соотносятся друг с другом, контролируют и дополняют друг друга и тем самым согласованно осуществляют управление педагогическим процессом. (Именно с этой точки зрения особенно перспективны языковые лаборатории.)

Решение всех этих задач также входит в проблематику методики обучения иностранным языкам.

Таким образом, мы попытались с помощью системно-структурного анализа в общем плане обрисовать объект методики обучения иностранным языкам, выделить и описать в первом приближении предмет исследования методики как науки и установить ее наиболее существенную, с нашей точки зрения, научную проблематику.

Рассмотрение основных явлений и отношений данной сферы действительности и познания в системе позволило выявить их взаимосвязь и взаимообусловленность и наметить некоторые основные характеристики этой системы, которые выступают в качестве отправных пунктов для дальнейшего исследования.

Представляется, что если удастся ответить хотя бы на часть сформулированных выше вопросов применительно к целям обучения, содержанию учебного предмета, методам и средствам обучения, а также к педагогическому процессу, то это в значительной мере поможет создать предпосылки для более глубокой разработки теоретических основ методики и для объективной характеристики иностранного языка как учебного предмета, а это в свою очередь даст возможность с большей полнотой осветить проблему учебника.

Философы отмечают, что познание истины — не разовый акт. Так, для того чтобы определить, с каких позиций будет осуществляться характеристика учебного предмета, необходимо сформулировать хотя бы некоторые наиболее существенные вопросы, связанные со спецификой второй подсистемы — методики как науки.

Применительно к этой подсистеме важно уточнить, какое место занимает методика обучения иностранным языкам как наука в выделенной выше абстрактной системе, а также каковы ее взаимосвязи со средой, как соотносится она, в частности, с психологией и лингвистикой, которые рассматриваются обычно в качестве ее основной теоретической базы. Этот вопрос

неоднократно служил предметом рассмотрения, но представляется целесообразным осветить его именно с позиций системно-структурного подхода. Для определения с этих позиций статуса методики как науки существенно выявить в ней соотношение эмпирического и теоретического знания. Это может быть в известной мере сделано на основе выделения основных категорий методики, на основе рассмотрения закономерностей смежных наук и выделения собственно методических закономерностей.

Глава 4. РОЛЬ И УДЕЛЬНЫЙ ВЕС МЕТОДИКИ ВНУТРИ ВЫДЕЛЕННОЙ СИСТЕМЫ И ЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СРЕДОЙ

Рассмотрение в системе всех явлений и отношений интересующей нас сферы действительности и познания позволяет сделать некоторые предварительные выводы, касающиеся роли и места методики как науки в этой системе и ее взаимоотношений со средой, что имеет немаловажное значение для определения основных ее характеристик как науки¹⁶.

С помощью структурной схемы (см. схему 1), отображающей в огрубленном виде наиболее общие связи и зависимости, можно увидеть, что расположение методики на верхнем ярусе (уровне) этой системы является показателем того, что она выступает в качестве самостоятельной подсистемы и высшей инстанции управления функционированием системы в целом. Будучи исторически сложившейся системой наших знаний о явлениях и процессах данной сферы действительности, методика (как и любая наука) играет роль теории по отношению к практике. Все другие подсистемы выступают по отношению к ней как отражение и обобщение практической и познавательной деятельности разного уровня абстракции. Это, с одной стороны, отражение объектов познавательной деятельности, т. е. реальных (конкретных) объектов методики (например, педагогического процесса), с другой — это отражение результатов практической и познавательной деятельности, знаковых продуктов — знаний, т. е. абстрактных объектов методики.

С этой точки зрения все элементы системы — явления разнопорядковые: методика выступает как явление

¹⁶ Выделению некоторых из этих характеристик посвящена последняя глава первой части книги.

ние высшего уровня абстракции, следующий ярус составляют цели, содержание учебного предмета и методы, далее — средства обучения и, наконец, нижний ярус — педагогический процесс¹⁷.

Попробуем обосновать это чисто условное деление с целью выявления удельного веса методики как науки, а также разграничения различных значений термина «методика». Так, совершенно очевидно, что методика как подсистема высшего уровня абстракции (в данной сфере действительности и познания) в наибольшей степени соотносима с понятием «теория» или «система теорий». Термин «методика» в своем прикладном значении относится, наоборот, прежде всего к сфере педагогического процесса, т. е. к уровню практической деятельности, и соотносится с понятиями «технология», «последовательность приемов деятельности» (ср. «методика обучения употреблению временных форм глагола», т. е. приемы и последовательность обучения употреблению этих форм). Хотя противопоставление данных понятий по указанному основанию (т. е. уровню обобщенности, удельному весу теории) и сильно упрощает картину, но представляется тем не менее убедительным.

Можно предположить, что такое разграничение значений слова «методика» — результат эволюции методики как науки, результат все возрастающей роли теории в сфере обучения.

Как известно, собственно практическая деятельность в данной сфере действительности осуществляется прежде всего в реальном педагогическом процессе, в конкретных действиях учителя по управлению деятельностью учащихся как на уроке, так и вне его, в различных формах самоподготовки учителя (и учащихся) и т. п. При этом чисто практическая деятельность все чаще переплетается с исследовательской (разной степени обобщения). Так, например, преподаватель, учиты-

¹⁷ Разумеется, это деление условное, и можно было бы, например, по-иному разграничить явления средних ярусов, отнеся содержание учебного предмета наряду с целями ко второму ярусу и оставив методы и средства на третьем ярусе, а можно было бы провести некоторую условную границу и между ними. Но не это для нас существенно. Важно, главным образом, соотнести верхний и нижний ярусы и выявить степень взаимодействия методики с остальными компонентами системы.

вая специфику конкретных условий работы, уровень обученности и индивидуальные особенности своих учащихся, нередко самостоятельно разрабатывает учебный материал, создает дополнительные учебные пособия (раздаточный дидактический материал, наглядные пособия), и делает он это тем успешнее, чем выше его профессиональная подготовка. Указанная работа носит название методической, хотя по своей сути она в известной мере исследовательская, так как предполагает установление уровня обученности учащихся с помощью анализа, синтеза, сопоставления, нахождение наиболее оптимальных приемов обучения на основе обобщения личного опыта и ознакомления с передовым опытом других учителей, знание новых достижений в области методики и т. п.

Практическая деятельность методиста, изучающего опыт учителей и составляющего на основе обобщения этого опыта различные конструктивные разработки и методические рекомендации, облегчающие труд учителя, еще в большей степени является исследовательской, сравнимой, например, с деятельностью конструктора-рационализатора. И чем больше эта деятельность освещается теорией, тем более она эффективна.

Еще более значим удельный вес теории в деятельности методиста-ученого, составителя программ, учебников, учебных пособий. Качество указанных продуктов его деятельности прямо зависит от широты его научного диапазона, от учета множества фактов и закономерностей, обуславливающих усвоение учебного материала и успешность протекания педагогического процесса в целом. При этом на основе широких обобщений, абстрагирования и выявления глубинных закономерностей изучаемых явлений, получающих то или иное осмысление и интерпретацию, создаются определенные концептуальные системы, которые, будучи зафиксированными в знаковой форме (научных трудах, учебниках), материализуются и вновь становятся реальными объектами и тем самым предметом изучения.

В ходе этой практической и познавательной деятельности создаются иногда относительно целостные теории, которые в особой степени обогащают методику как исторически сложившуюся систему наших знаний о данной предметной области в целом.

Таким образом, связь методики с остальными ком-

понентами системы основана на их тесном взаимодействии, на обоюдном влиянии и зависимости.

Следует, однако, отметить, что в методике обучения иностранным языкам не все концептуальные системы получили форму относительно законченных научных теорий¹⁸. Сложность создания достаточно строгой научной теории в данной области знания объясняется целым рядом факторов. Назовем только некоторые.

1. Сложность самой задачи, решаемой с помощью той или иной теории в сфере обучения в принципиальном плане, — задачи формирования личности. Здесь особо важную роль играет выявление и учет психолого-педагогических и социальных факторов.

2. Сложность формирования личности средствами определенного учебного предмета, в частности средствами иностранного языка. Здесь особо важную роль играет выявление и учет специфики иностранного языка как учебного предмета, его соотношения с лингвистикой, дидактикой, психологией.

3. Сложность в использовании научного аппарата: отсутствие однозначного определения системы понятий в данной области знания, недостаточная разработанность методов исследования и недостаточная строгость языка науки.

Данное положение вещей определяется, с одной стороны, спецификой методики как науки в феноменологическом плане, с другой — уровнем ее развития на современном этапе. Рассмотрим ниже только один из аспектов, отражающих специфику методики как науки, а именно ее соотношение со средой, точнее, ее место среди смежных наук.

Если вернуться к структурной схеме системы обучения иностранным языкам и определить место методики среди других педагогических наук, то можно увидеть, что она находится как бы между ними и лингвистикой как специальной областью знания. Как известно, именно на стыке наук наиболее полно проявляются глубинные закономерности объектов и складываются новые отрасли знания.

Представляется правомерным рассматривать современную методику обучения иностранным языкам в качестве именно такой области знания, сложившейся и

¹⁸ Некоторые из них описаны в Основных направлениях 1972.

развивающейся на основе тесного взаимодействия ряда наук: педагогики (теории воспитания в целом), дидактики как ее специальной отрасли (теории образования и обучения), педагогической психологии и лингвистики (включая психолингвистику), причем факт этого взаимодействия обусловлен наличием исторически сложившегося учебного предмета «иностранный язык».

Кроме того, становление таких областей знания, как кибернетика, теория информации, логика и философия науки, проникновение их идей в педагогику, дидактику и психологию, а также возникновение на стыке лингвистики и психологии психолингвистики обуславливают проникновение устанавливаемых ими закономерностей и в методику, обогащают ее как науку, стимулируют ее развитие.

Но поскольку указанные науки воздействуют на методику не непосредственно, а через педагогические науки, то это позволяет не рассматривать их отдельно (в качестве ближайшей среды), а учитывать их влияние опосредованно, т. е. с позиций тех наук, преломляясь через которые они воздействуют на методику обучения иностранным языкам.

Вероятно, именно наличие всех этих связей и является причиной того, что невозможно, как отмечает А. А. Леонтьев (1969б), оставаться на уровне «чистой» методики. Поэтому долгое время и существовала тенденция присоединять методику или к лингвистике, или к психологии и дидактике в зависимости от того, какая из смежных наук в разные периоды оказывала на развитие методики обучения иностранным языкам большее влияние и больше привлекалась для ее научно обоснования.

Находясь на стыке с указанными смежными науками и имея общие с ними объекты исследования, методика черпает для всестороннего изучения этих объектов данные смежных с ней наук, учитывает и по-своему осмысливает закономерности разных аспектов исследуемых объектов, изучаемых этими науками, и тем самым закономерности самих этих наук.

Что же, однако, понимается под закономерностями той или иной науки?

Как известно, наука рассматривает мир не как какое-нибудь случайное скопление предметов и явлений, изолированных и независимых друг от друга, а как еди-

ное целое, где предметы и явления органически связаны друг с другом, обуславливают друг друга.

Изучая действительность, наука раскрывает закономерные связи явлений, формулирует законы их развития, отражая существенное в явлении. «Признание объективной закономерности природы и приблизительно верного отражения этой закономерности в голове человека есть материализм»¹⁹.

По определению В. И. Ленина, «закон есть прочное (остающееся) в явлении (закон — идентичное в явлении)...»²⁰.

При всем изменчивом диалектическом характере действительности наука старается выявить относительно инвариантное в ее развитии. На каждом этапе познания «...мы абсолютизируем это „инвариантное“ и „постоянное“, что позволяет нам давать весьма точные и общие формулировки законов и определения понятий» (Горский 1961, с. 68).

Представляется, что закон — это понятие исторически обусловленное, что есть законы, распространяющиеся на большую группу явлений или на большой исторический период, т. е. законы всеобщего порядка (например, законы диалектической логики), и есть законы, значимые только для определенной предметной области, определенной науки, а внутри отдельной предметной области можно также, вероятно, различать законы, неодинаковые по своей значимости и по диапазону действия.

Видимо, на разных уровнях системных объектов действуют разные закономерности, так что можно говорить об их иерархии и взаимодействии. Однако этот вопрос требует специального исследования.

Для таких социальных наук, как педагогика (включая дидактику), психология, лингвистика, методика, основополагающее значение имеют фундаментальные социальные законы, т. е. впервые открытые историческим материализмом законы возникновения, функционирования, развития и смены общественно-исторических формаций, благодаря которым проблемы развития общества и человека стали разрабатываться на подлинно научных основаниях (Гмурман 1971, с. 70).

¹⁹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 18, с. 159.

²⁰ Там же, т. 29, с. 136.

В. Е. Гмурман отмечает, что для педагогики огромное значение имеет как теория марксизма в целом, так и специфические закономерности воспитания как общественного явления, выделенные в трудах Маркса, Энгельса, Ленина, а именно: социальная обусловленность воспитания, его исторически изменчивый характер, классовая сущность воспитания в классово-антагонистическом обществе, закон воспитания трудящихся в процессе революционной деятельности.

«На различных стадиях исторического развития существенно изменяются и процесс социального формирования личности, и специально организованные системы воспитания и образования. <...> Вместе с тем процессам учения и развития индивида присущи и некоторые общие черты и закономерности...» (Гмурман 1971, с. 71).

В качестве таких относительно инвариантных и наиболее общих закономерностей выделяются социальная обусловленность воспитания и реализация воспитания в процессе какой-либо деятельности. Более частные закономерности проявляются на разных уровнях процесса воспитания и образования: закономерности, связанные с классно-урочной системой, с отношениями коллектива и личности, с сочетанием классовых и внеклассных форм работы, с ведущей ролью учителя в процессе воспитывающего обучения и т. п. Все эти закономерности имеют существенное значение и для обучения: конкретному учебному предмету, в частности иностранным языкам, и, соответственно, для методики как науки.

Вопрос о закономерностях, рассматриваемых методикой обучения иностранным языкам как наукой, не раз ставился в методической литературе²¹.

Тж, М. В. Блинов и В. В. Краевский предлагают различать три группы закономерностей: 1) закономерности смежных наук, преломляемые в методике, 2) своеобразно выраженные закономерности дидактики, 3) собственные закономерности.

Выделяя закономерности дидактики в отдельную группу и как бы противопоставляя их закономерностям других смежных наук, авторы исходили, видимо, из учета особенно тесной связи дидактики и методики

²¹ См., например, Карпов 1957; Блинов, Краевский 1964; Общая методика 1967, с. 76—79.

(как частной дидактики). Но для того чтобы выявить закономерности смежных наук и их преломление в методике, необходимо сначала определить, как обуславливает место самой методики среди этих наук характер преломления их закономерностей.

Известно, что объектом методики является вся совокупность реальных педагогических явлений, связанных с обучением иностранному языку. Следовательно, имея в виду всю совокупность характеристик исследуемых педагогических явлений, связанных с обучением языку, методика строит свои абстрактные объекты, т. е. строит и обобщает возможные модели систем обучения данному учебному предмету.

Как отмечалось выше, система обучения на уровне макроподхода складывается из взаимодействия компонентов учебного предмета (во всех материальных и идеальных формах его проявления) друг с другом и с методикой обучения этому учебному предмету как наукой в тот или иной период ее развития, а также со средой. Уровень развития методики зависит, как мы видели при описании системы общего образования, от множества факторов базисного и надстроечного характера, которые, вероятно, нет необходимости здесь вновь перечислять. Напомним только, что, помимо педагогических наук и лингвистики как самой непосредственной среды, на методику влияют также и другие науки, например философия, кибернетика, а также уровень развития техники (от него, например, в значительной степени зависит техническое оснащение школ, в частности судьба языковых лабораторий).

Если попытаться символически, в абстрагированном и огрубленном виде, представить себе методику обучения иностранным языкам во взаимодействии со смежными с ней науками, то можно получить схему 2.

Методика, имея, как указывалось, общие объекты с указанными науками, черпает из них нужные ей для решения своих специфических задач²² знания об этих объектах, т. е. определенные факты (в понимании А. И. Ракитова, 1964) и закономерности, устанавливаемые этими науками, с тем чтобы составить себе (в своих целях) более полное представление о них и смоделировать свой собственный предмет, сформулировать свои

²² См., например, указанную выше проблематику методики.

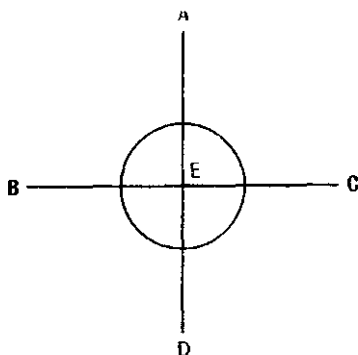


Схема 2.

А — лингвистические и психолингвистические закономерности; В — психологические закономерности; С — педагогические закономерности; D — дидактические закономерности; E — методические закономерности; окружность — методика обучения иностранным языкам со своей объектно-предметной областью.

собственные закономерности (E). Если она пользуется при этом данными только некоторых из этих наук, например лингвистики (A) и психологии (B), то ей не удастся с достаточной полнотой осветить явления своей объектно-предметной области. Лишь взаимодействуя со всеми указанными науками, соотнося их факты и закономерности друг с другом и непременно преломляя их под своим углом зрения, в своих целях, методика формулирует собственные закономерности.

Следовательно, все факты и закономерности смежных наук, используемые методикой обучения иностранным языкам, получают новое осмысление и преобразуются в методические факты и закономерности. Значит ли это, что методика не имеет таких закономерностей, которые бы ни в какой степени не были соотносимы с теми или иными закономерностями смежных наук? Представляется, что данный вопрос требует специального исследования. Однако есть основание полагать, что, благодаря отнесенности методики к наукам педагогическим, на нее распространяются все основные общепедагогические и дидактические закономерности, а также закономерности педагогической психологии, изучающей развитие психики ученика в процессе обу-

чения. Что касается лингвистических и психолингвистических закономерностей, т. е. в общем плане закономерностей функционирования языка, закономерностей общения средствами языка, то они не могут не учитываться методикой обучения именно языку. Однако важно, что все эти закономерности смежных наук не просто привносятся в методiku, а преломляются ею на основе их взаимодействия друг с другом и становятся тем самым собственно методическими закономерностями (Е), отражающими существенное для данной объектно-предметной области.

Если иметь в виду, что данная схема условно отображает лишь отдельные элементы системы обучения иностранным языкам и ее среды (а именно только соответствующие науки) и является поэтому как бы ее обособленным фрагментом, т. е. если учесть, что функционирование этой подсистемы также обусловлено экономикой, социальным заказом общества, политикой государства, уровнем развития наук, целями и т. д., то можно сделать следующие предварительные выводы.

1. Методика обучения иностранным языкам как наука представляет собой сложную динамическую систему, развивающуюся на стыке ряда других наук: лингвистики (и психолингвистики), педагогики, дидактики, психологии, причем взаимопроникновение этих наук обусловлено становлением и развитием учебного предмета «иностраный язык» и осуществляется во имя обучения ему.

2. Каждая из указанных наук, вернее, ее факты и закономерности, в той или иной степени (степень не отображается моделью) входит в преломленном виде в структуру методики как науки и, соответственно, в структуру ее предмета.

3. От того, насколько полно учитываются методикой эти факты и закономерности, насколько органично они преломляются и обобщаются ею, зависит теоретический уровень методики как науки. Существенно при этом не только выявление и всесторонний учет закономерностей смежных наук, но и установление специфической системы их взаимодействия. Важно также установление соотношения эмпирического и теоретического знания в методике. Лишь это позволит создать предпосылки для разработки достаточно стройной теории обучения иностранным языкам.

4. Такая разработанная теория предполагает, вероятно, теоретическое осмысление проблем, связанных с функционированием отдельных элементов системы обучения, т. е. создание, например, теории содержания учебного предмета, теории учебника, теории урока иностранного языка как основной организационной формы педагогического процесса и т. д.

При этом есть основание полагать, что именно методические исследования, т. е. исследования в области обучения конкретным учебным предметам, так сказать, на стыке наук, могли бы оказать при обобщении и сопоставлении их результатов весьма существенную помощь в установлении дидактических и педагогических закономерностей, способствуя обогащению и развитию педагогических наук в целом.

В настоящее время важно наметить хотя бы возможные подходы к рассмотрению некоторой части указанных проблем.

С этой целью обратимся прежде всего к выявлению основных объективных закономерностей обучения иностранным языкам, которые устанавливаются методикой как наукой. Однако поскольку это невозможно без предварительного определения основного понятийного аппарата методики, в терминах которого будут рассматриваться эти закономерности, мы объединим эти две задачи, предельно сузив их, а именно рассмотрим только те закономерности, которые связаны с самыми основными исходными понятиями методики как науки.

Глава 5. К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНОМ ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ МЕТОДИКИ КАК НАУКИ И ОСНОВНЫХ ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Основные методические категории

Чтобы точнее отразить изучаемые объекты и явления, каждая наука вырабатывает свои понятия и категории. Под понятием, как известно, понимается форма отражения человеком существенных явлений, свойств, связей, отношений предметов и процессов действительности (Философский словарь 1972, с. 321).

Понятие есть результат отношения массы единичных явлений конкретной области действительности; оно выводится из самой реальной действительности и является слепком с нее, является высшей формой человеческого познания.

Категории представляют собой отражение в сознании наиболее общих и существенных сторон природы и общества (Философский словарь 1972, с. 169), они являются итогом познания, обобщением опыта человеческого познания и практики. Это «узловые пункты» познания, «ступеньки» проникновения мышления в сущность вещей (Основы философии 1972).

Если важнейшие понятия и категории отдельной науки, выполняя определенную методологическую роль, применимы лишь к одной или нескольким сферам мышления, то «философские категории как методологические принципы пронизывают собой всю ткань научного мышления, все области знания» (Основы философии 1972, с. 129). Укажем лишь на такие всеобщие философские категории, как взаимосвязь, движение, время, пространство, причинность, количество, качество, форма и содержание, возможность и действительность и др.

Таким образом, понятийный аппарат отдельной науки складывается из определенной системы понятий и категорий, обобщающих наши знания о данной предметной области, которые определенным образом осве-

щены категориями марксистско-ленинской диалектики. Представляется, что категории каждой науки «...имеют значение как бы „угла зрения“, под которым осуществляется и чувственное восприятие, „видение“ мира, и его понимание. Благодаря категориям единичные вещи воспринимаются и осмысливаются как частные проявления общего. Усвоение категорий в ходе индивидуального развития человека — необходимое условие формирования у него способности теоретического мышления» (Основы философии 1972, с. 130).

Как и отражаемая ими действительность, понятия и категории не представляют собой застывшего знания, а исторически изменяются. Всякий значительный прогресс науки приводит к изменению числа и содержания понятий и категорий²³.

Из сказанного следует, что выявление и определение основных методических понятий и категорий является необходимой предпосылкой для разработки теоретических основ методики обучения иностранным языкам как науки, ибо эти понятия и категории отражают в своем взаимодействии закономерности тех явлений, которые она изучает.

Следует отметить, что понятийный аппарат методики не определен в достаточной мере. В «Общей методике обучения иностранным языкам в средней школе» понятие «категории» вообще отсутствует. А вместе с тем в соответствии с логикой и методологией науки важно выявить ее категориальный состав, а также логическую структуру знания о данной предметной области (Кузнецов 1968).

Для выделения основных методических категорий необходимо сначала (в силу указанных выше причин) расширить рамки интересующей нас объектно-предметной области и начать рассмотрение данного вопроса с выделения основных педагогических понятий и категорий, ибо методика входит в качестве подсистемы в систему просвещения, которая представляет собой область рассмотрения педагогики.

Как известно, основные явления действительности и той области познания, которые изучает педагогика,

²³ В качестве примера можно сослаться на эволюцию в понимании категории «цели». См., например, Украинцев 1972; Розенблют, Винер 1950; Клаус 1960.

обобщены в понятиях «воспитание», «образование», «обучение». Это «основные понятия педагогики, в которых отражаются различные стороны формирования человеческой личности...» (Болдырев и др. 1968, с. 23).

Со времен К. Д. Ушинского воспитание трактуется как самое широкое понятие, включающее собственно воспитание (выработку убеждений, характера, поведения), а также образование и обучение. «Под *образованием* понимается при этом овладение знаниями, умениями и навыками из области наук, искусств, техники, формирование на этой основе мировоззрения и развитие познавательных способностей личности; под *обучением* — процесс умственных и физических действий, необходимых для осуществления задач образования» (Основы дидактики 1967, с. 5). Следовательно, образование обозначает как процесс усвоения человеком определенной системы знаний, умений и навыков, обобщенных в науках и природе, обществе и человеческом мышлении, так и результат усвоения, определенный уровень знаний, а обучение — это основной путь и средство получения образования (Болдырев и др. 1968).

Образование как результат, как уровень обучения обеспечивается с помощью всех учебных предметов в их взаимодействии. Обучение же осуществляется с помощью каждого отдельного учебного предмета, с учетом межпредметных связей. В реальном педагогическом процессе все эти понятия взаимодействуют, ибо в школе ученик одновременно обучается, воспитывается и получает образование.

Таким образом, «воспитание», «образование» и «обучение» выступают в качестве наиболее общих и существенных понятий, которыми оперирует педагогика.

Дидактика как общая теория обучения выделяет в качестве исходных такие существенные понятия, как «цели», «содержание», «методы и средства обучения», которые используются и применительно к воспитанию.

Теории обучения конкретным учебным предметам, т. е. методики, будучи науками прежде всего педагогическими, также используют в своем арсенале педагогические, дидактические и психолого-педагогические понятия, такие, например, как «обучение и воспитание», «преподавание», «учение и усвоение», «знания, умения и навыки», «восприятис», «внимание», «память и мышление», «развитие психики, сознания, способностей»,

«познавательная активность», «уровни обученности», «контроль» и др. Центральными среди них являются понятия «обучение», «образование» и «воспитание» средствами конкретного учебного предмета, в нашем случае — иностранного языка. Последнее обуславливает наличие в понятийном аппарате методики обучения иностранным языкам множества лингвистических и психолингвистических понятий. Это прежде всего такие понятия, как «язык и мышление», «язык, речь и речевая деятельность», «родной язык и иностранный», «единицы языка и речи», «звуки», «слова», «предложения (фразы)», «сверхфразовые единства», «аспекты языка» — «лексика», «грамматика», «фонетика» и т. п.

Из всего обширного понятийного аппарата методики в качестве исходных и наиболее существенных (с точки зрения системно-структурного подхода) мы выделяем понятия «обучение», «образование» и «воспитание» в применении к нашему учебному предмету, иностранному языку.

В связи с тем что, благодаря проникновению в педагогику идей кибернетики и теории информации, обучение рассматривается как система, представляется необходимым разграничить следующие понятия: «обучение» как система более высокого уровня абстракции и «обучение» как реальный процесс, непосредственно реализующий основную функцию этой системы — формирование личности и проявляющийся в конкретном взаимодействии учителя и учащихся (педагогический процесс).

Представляется тем самым, что понятие «обучение», как и понятие «воспитание», может быть использовано в широком и узком смысле слова. В первом случае речь идет о процессе функционирования системы обучения иностранным языкам в целом, на уровне макроподхода. (Для того чтобы избежать пересечения понятий, мы и используем слово «обучение» именно только в этом значении). Во втором случае речь идет об организации учебно-познавательной деятельности учащегося, обучающей деятельности учителя и их взаимодействии. В этом смысле удобнее, как отмечалось, использовать термин «педагогический процесс» или «учебно-воспитательный процесс».

Как и макросистема обучения, педагогический процесс представляет собой информационную систему. По-

сколько понятие «информация» не имеет достаточно однозначного толкования применительно к обучению вообще и к обучению иностранным языкам в частности, целесообразно остановиться на нем подробнее.

Прежде всего необходимо иметь в виду, что обиходное толкование информации как любого знания, любого сообщения при подходе к обучению малопродуктивно. «Информация — есть характеристика не сообщения, а соотношения между сообщением и его потребителем» (Тростников 1970, с. 15). Для того чтобы определить, что является информацией с точки зрения обучения иностранному языку, т. е. с позиций как обучающего, так и обучаемого, необходимо прежде всего исходить из характера их деятельности, из их взаимодействия. Только такое педагогическое воздействие на учащегося несет в себе информацию для последнего, которое уменьшает меру его энтропии (неопределенности), а именно неопределенности ситуации и, соответственно, неопределенности речевого поведения, меру его незнания и неумения. Если согласиться с тем, что при изучении иностранных языков неизвестным для учащихся являются как средства языка (единицы языка и речи) и конкретные действия по их сочетанию, преобразованию и в конечном счете вся сложная иноязычная речевая деятельность в различных видах и формах ее реализации в целях общения, так и мысли как предмет этого общения, то следует, вероятно, признать, что всю информацию, поступающую к учащимся, можно условно подразделить на собственно лингвистическую, касающуюся языковых средств, конкретных действий по их воспроизведению, сочетанию, преобразованию, комбинированию для составления связного высказывания и расчленению и синтезированию для извлечения смыслового содержания и т. д., и на экстралингвистическую (с точки зрения иностранного языка), т. е. касающуюся предмета высказывания (например, сведений по теме, об авторе, историческом событии и т. п.) или общей организации учебной деятельности учащихся (различного рода инструкции, рекомендации и т. п.).

Разумеется, такое разграничение информации крайне условно, так как экстралингвистическая информация, передаваемая средствами языка, выступает по отношению к собственно лингвистической как содержа-

ние к форме, что обеспечивает их единство. Но это диалектическое единство, а не тождество, и поэтому в целях исследования (и именно с позиций обучения иностранному языку) их разграничение представляется допустимым. При этом постулируется, что под собственно лингвистической информацией понимается языковая форма и ее значения, т. е. различные единицы языка и речи, подлежащие присвоению учащимися, и, во-вторых, действия оформления и оперирования ими (Зимняя, Леонтьев 1971), причем в ситуациях, когда для учащихся существенно и «означающее» и «означающее». Что касается экстралингвистической информации, то это прежде всего предметное содержание сообщения, когда для учащегося именно оно является искомым, т. е. существенно «означающее».

Подобное огрубление и упрощение реальной действительности можно считать правомерным в научных целях, так как «...наука вообще начинается там, где производится упрощение задачи, идеализация» (Тростников 1970, с. 51), что, разумеется, означает не отход от действительности, а лишь условное ее ограничение, пренебрежение некоторыми связями для вычленения наиболее существенных с точки зрения исследования.

Если же, возвращаясь к понятию «информация», взглянуть на него с точки зрения учителя, то последний, по логике вещей, организует свои педагогические воздействия с учетом их информативности для учащихся. А поэтому все его воздействия можно в соответствии с этим условно подразделить на несущие собственно лингвистическую информацию, т. е. формирующие механизмы речевой деятельности, и несущие так называемую экстралингвистическую информацию (в процессе осуществления собственно речевой деятельности и управления речевой деятельностью учащихся). Данная интерпретация понятия информации относится к обучению в узком смысле слова (к педагогическому процессу).

Что же касается понятия информации применительно к системе обучения в целом, то оно включает вышеизложенное, но не сводится к нему, ибо свойства системы не сводимы к свойствам ее частей (Ланге 1969). Именно в этом одно из проявлений целостности системы. Информационные процессы в системе включают информацию каждого ее компонента о своем функцио-

нировании, в частности о наличии равновесия между целями и содержанием обучения или между целями и методами, между методами и средствами и т. д.

Таким образом, наше понимание обучения как информационной системы опирается на данную интерпретацию понятия информации.

Как отмечает И. Б. Новик (1964а, с. 121), процесс циркуляции информации есть не что иное, как процесс управления. Следовательно, смысл системного подхода к обучению — в учете всех наиболее существенных факторов, влияющих на реальный педагогический процесс, управляющих им, а также в учете его ответных воздействий на остальные компоненты и среду.

Поскольку основными характеристиками системы является ее целостность, многокомпонентный и многоуровневый ее характер и управляемость на основе обратной связи, то, естественно, все эти понятия с проникновением идей кибернетики в педагогику также входят в понятийный аппарат методики обучения иностранным языкам.

Оставаясь пока в русле общепедагогического аспекта понятия «обучение», коснемся другого исходного понятия методики, а именно «воспитание средствами иностранного языка». В методической литературе это понятие применительно к обучению иностранным языкам недостаточно раскрыто, и имеющиеся по этому вопросу работы носят в основном эмпирический характер.

Общеизвестно, что воспитание средствами иностранного языка, как и любого другого предмета, способствует формированию таких сторон личности, как: мировоззрение (например, идейная убежденность, чувство патриотизма, пролетарского интернационализма); черты характера (любопытность, трудолюбие, воля); нормы морали (система нравственных взглядов, норм и оценок); общепринятые формы поведения (вежливость, выдержанность); различные способности. Естественно, что иностранный язык решает эти задачи специфическими средствами, которые выявляются лишь в ходе обучения. Значит, воспитание средствами иностранного языка имеет своим непременным условием обучение ему.

Это дает основание говорить не только о взаимосвязи данных понятий, но и об их иерархической зависи-

мости (если речь идет о воспитании средствами конкретного учебного предмета).

Как уже отмечалось, в педагогике понятие «воспитание» в широком смысле слова включает в себя понятия «образование» и «обучение». В этом случае, вероятно, мыслится система воспитания в целом, которая реализуется не только в обучении, но и в трудовой деятельности, в процессе общения, игре. Обучение и воспитание средствами конкретного учебного предмета (в частности, иностранного языка) выступает в качестве одной из подсистем указанной выше макросистемы воспитания. Применительно к этой подсистеме воспитание выступает в своем более узком значении, а именно как совокупность воспитательных воздействий, обусловленных содержанием учебного предмета и реализуемых в учебном процессе.

Именно поэтому мы не выделили воспитание средствами иностранного языка в отдельный компонент обучения ему (см. схему 1), полагая, что воспитание органически входит в каждый компонент этой системы, всесторонне пронизывает ее в целом²⁴.

Настоящее положение вещей, т. е. невозможность выделить воспитание средствами иностранного языка в относительно самостоятельный компонент системы обучения данному учебному предмету, объясняется, с нашей точки зрения, недостаточной научной разработанностью этой проблемы. Не установлены в полной мере сущность, место и формы проявления воспитательных воздействий средствами иностранного языка. Специальное исследование всех указанных вопросов могло бы быть крайне плодотворным и несомненно открыло бы еще невыявленные воспитательные возможности данного учебного предмета, что помогло бы придать воспитанию средствами иностранного языка более системный характер. Представляется, что сказанное дает нам основание, не умаляя значения воспитания средствами конкретного учебного предмета, не останавливаться в дальнейшем на нем отдельно, а исходить из постулата о воспитывающем характере обучения ино-

²⁴ Напомним, в частности, что именно в связи с этим представляется целесообразным использовать термин «педагогический процесс» (вместо «учебный процесс» или «процесс обучения»), так как он объединяет в себе понятия «обучение» и «воспитание».

странным языкам. Что касается понятия «образование», то, поскольку оно реализуется с помощью обучения и является результатом его, мы рассматриваем обучение и образование как неразрывное единство и, говоря об обучении, подразумеваем такой процесс, который обеспечивает и образование и воспитание, т. е. определенный уровень общего развития, формирование мировоззрения, черт характера, норм поведения, убеждений, определенный уровень знаний, навыков и умений в различных областях науки, искусства и в известной мере в сфере производства.

Таким образом, основные исходные педагогические понятия выступают в тесной взаимосвязи и обусловленности. Какие же понятия отражают наиболее общие, существенные стороны и свойства явлений действительности и процессов познания, изучаемых педагогикой, т. е. выступают в качестве «углов зрения» на все эти явления и процессы и составляют основные ее категории? Педагогика выделяет в качестве таких понятий «цели», «содержание», «процесс», «методы» и «средства» воспитания, образования и обучения.

Именно изучение закономерной соотношенности этих категорий в сфере обучения является предметом дидактики. Представляется, что и для частных дидактик (методик) эти категории являются основными (на уровне макроподхода), и специфика каждого учебного предмета находит свое выражение именно в том, какое конкретное содержание вкладывается им в эти основные методические категории.

Если исходить из принятого нами понимания методики обучения иностранным языкам как науки, развивающейся на основе взаимодействия педагогики, дидактики, психологии и лингвистики и выступающей как продукт такого взаимодействия, то следует допустить, что в составе указанных выше основных методических категорий, привнесенных из педагогики и дидактики, имеются также психологические и лингвистические аспекты. Именно это обстоятельство является, вероятно, и причиной того, что многие из этих категорий до сих пор не имеют достаточно однозначных определений и зачастую описываются весьма односторонне. Как известно, в педагогической литературе неоднократно велись дискуссии по поводу того, что включать в понятие «содержание образования», участвуют ли в

определении целей и содержания обучения конкретному учебному предмету педагогические критерии или они обусловлены лишь логикой соответствующей науки или какими-либо иными факторами. Многие из поднятых на дискуссии вопросов нашли интересное и своеобразное толкование²⁵, однако конструктивных путей к их решению, по мнению многих участников дискуссии, в то время найдено не было. Есть основания полагать, что такие пути могут быть подсказаны системно-структурным подходом.

Однако для того чтобы обосновать выделение названных выше методических категорий именно в качестве основных категорий методики на уровне макроподхода, необходимо обратиться к той сфере действительности, которая отражается этими категориями. При этом примем за исходное положение К. Маркса о том, что научные категории представляют собой лишь теоретические выражения, абстракции действительных явлений и отношений²⁶.

В структурной схеме, представляющей в обобщенном виде систему обучения иностранным языкам, были выделены следующие основные компоненты подсистемы «учебный предмет», определяющие наиболее существенные явления и отношения данной сферы действительности: цели обучения, содержание учебного предмета, педагогический процесс, средства обучения, представленные программой, учебниками, учебными пособиями, и методы обучения. Часть из них, как известно, — действительные явления (средства обучения, педагогический процесс в конкретных формах своего проявления²⁷), другая часть — абстракции, отражающие действительные отношения между явлениями: цели, содержание учебного предмета (как некая исторически сложившаяся концептуальная система, существ-

²⁵ См. материалы дискуссии на тему «Наука и учебный предмет» в журнале «Советская педагогика» (1965, № 7), в частности статьи А. И. Маркушевича, Б. М. Кедрова, Э. Г. Юдина, М. Н. Скакина, Е. Н. Кабановой-Миллер, Г. П. Щедровицкого и др.

²⁶ Ср. высказывание К. Маркса применительно к экономическим категориям. К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Изд. 2-е. Т. 4, с. 133.

²⁷ Функциональный аспект педагогического процесса, т. е. процесс формирования иноязычных знаний, навыков и умений, следует, вероятно, скорее отнести к процессам абстрактным.

вующая в сознании учителя, методиста и определяющая отбор и организацию учебного материала), методы (как обобщение конкретных приемов деятельности учителя и учащихся).

Таким образом, отнесение названных категорий к основным исходным методическим категориям можно считать закономерным.

Выявляя различия между категориями и понятиями, философы указывают на то, что «...категория, как и понятие, обобщает, но на более низких уровнях абстракции. Категория имеет прежде всего практическую цель: она распределяет, классифицирует, тогда как понятие отбирает из неупорядоченной реальности и не в целях классификации» (Пэнто, Гравитц 1972, с. 227). И действительно, с помощью категорий как бы упорядочивается весь круг проблем, входящих в предмет науки. Они группируют вокруг себя понятия, обеспечивая известную обозримость последних. В этом их огромное познавательное значение. И именно поэтому вопрос о выделении основных категорий методики обучения иностранным языкам крайне существен для установления ее статуса как науки.

Отнесение названных выше категорий к основным методическим категориям обусловлено тем, что это наиболее емкие понятия, обладающие свойством обобщать и классифицировать самые существенные явления и процессы данной сферы действительности и познания. Их число определяется количеством выделенных компонентов системы обучения иностранным языкам на данном уровне рассмотрения (на уровне макроподхода).

Философы отмечают, что «...категориальный аппарат науки, без которого ее предмет просто-напросто не существует, есть выраженный во всеобщей форме результат всей истории предметной (т. е. практической.— И. Б.) деятельности человека» (Безчеревных 1970, с. 56). В этой связи не будет преувеличением сказать, что вся история развития методики обучения иностранным языкам как науки фактически проходила под знаком борьбы вокруг толкования этих категорий²⁸. Какие цели следует считать ведущими при обучении иностран-

²⁸ Очень убедительно это показано в Основных направлениях 1972, хотя слово «категория» при этом и не употребляется.

ным языкам? Какие методы и средства обучения быстрее приводят к цели?

Тот факт, что указанные выше основные категории методики до сих пор не воспринимались как таковые, да и не предпринимались попытки для их достаточно четкого разграничения и определения, — свидетельство недостаточной разработанности теоретических основ методики, в частности ее понятийного аппарата.

Как уже было показано, наибольшая неопределенность имеется в трактовке категории содержания обучения, в которую включалось и содержание учебного материала, и содержание самого процесса обучения, т. е. деятельность учителя и учащихся.

С точки зрения дидактики, из которой привнесены эти категории, возможно, такой подход и правомерен, но применительно к методике обучения конкретному учебному предмету, в частности методике обучения иностранным языкам, представляется необходимым большее расчленение явлений данной предметной области, и в связи с этим вызывает возражение простое механическое перенесение в нее основных дидактических категорий. Такое механическое перенесение породило нечеткость в понимании этих категорий применительно к обучению иностранным языкам. Выше упоминалось, что в традиционной трактовке содержание обучения обычно «включает лексический, грамматический и фонетический материал; умения и навыки устной речи, чтения и письма; тексты как образцы звучащей и написанной речи; тематику, на основе которой ведется обучение устной речи и чтению, а также языковые понятия, отсутствующие в родном языке» (Общая методика 1967, с. 38). Иногда содержание обучения трактуется как сам учебный предмет, деятельность учителя и деятельность учащихся (Комков 1970).

В первом случае оказываются смешанными такие разноплановые понятия, как учебный материал и его организация, характеризующие: а) содержание учебного предмета и умения и навыки как результат действий учителя и учащихся с этим учебным материалом, б) процесс обучения.

Во втором случае понятие «учебный предмет» не расчленяется на составляющие, к которым, как отмечалось, помимо целей, содержания и организации учебного материала, методов и материальных средств обуче-

ния (программ, учебников и т. п.), относятся деятельность учителя и учащихся, т. е. налицо как бы противопоставление части целому, что малопродуктивно в научном отношении.

Стремясь к большей однозначности определения содержания обучения, некоторые исследователи идентифицируют его с содержанием процесса обучения. Так, Э. П. Шубин (1972) в качестве основного содержания обучения называет учебные упражнения. Не возражая в принципе против отнесения большинства указанных понятий к содержанию обучения, нельзя вместе с тем согласиться с отсутствием гомогенного подхода к определению самого этого понятия.

Представляется обоснованным выведение понятия содержания обучения применительно к методике обучения конкретному учебному предмету из указанных выше составляющих: из содержания учебного предмета и процесса обучения ему, имея в виду функциональный аспект педагогического процесса (процесс формирования иноязычных знаний, навыков и умений²⁹) как существенных элементов системы обучения, которые лишь в своем единстве составляют указанное понятие.

Несмотря на диалектическое единство этих элементов, которое восходит в методологическом плане к единству понятий деятельности, действия (процесса) и предмета деятельности (в нашем случае иноязычного учебного материала), есть все основания для их разграничения и рассмотрения в качестве относительно самостоятельных компонентов системы обучения, а следовательно, и относительно самостоятельных методических категорий. Как известно, еще К. Маркс выделил пять основных элементов общей структуры деятельности: потребность, которую удовлетворяет деятельность; предмет деятельности; ее средства; действия, осуществляемые с предметом; результат деятельности³⁰.

Все эти общие элементы деятельности присущи также обучению иностранным языкам как специфическому

²⁹ Такое искусственное разграничение педагогического процесса и организационно-структурных форм представляется в целях исследования допустимым. См. Болдырев и др. 1968.

³⁰ См. К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Изд. 2-е, т. 12, с. 718; т. 23, с. 189.

виду деятельности, в соответствии с учетом особенностей которой эти элементы определенным образом переосмысливаются. Так, понятия потребности и результата соотносятся с категорией цели, которая определяется как осознанная потребность, как мыслимый результат деятельности; предмет деятельности соотносится с учебным предметом, вернее, его содержанием, т. е. иноязычным учебным материалом; средства — это, по сути дела, как методы, так и материальные средства обучения, а действия с предметом — не что иное, как педагогический процесс.

Диалектическая зависимость всех этих элементов друг от друга, их взаимосвязь и взаимопроникновение не исключают возможности их разграничения в целях исследования. Именно только на основе такого разграничения возможно проникновение в их сущность. В связи с этим есть все основания разложить дидактическую категорию содержания обучения применительно к методике обучения иностранным языкам на ее составляющие и рассматривать на уровне макроподхода следующие пять основных методических категорий: цели обучения, содержание и структуру учебного предмета (материала), педагогический процесс (в единстве его функционального и организационно-структурного аспектов), методы и средства обучения и воспитания.

Системно-структурный анализ явлений и процессов действительности, отражаемых каждой из выделенных основных методических категорий, будет дан во II части книги. Здесь было важно выделить их внутри понятийного аппарата методики обучения иностранным языкам, с тем чтобы ближе подойти к характеристике методики как науки.

Общий подход к выделению основных закономерностей обучения иностранным языкам

Помимо понятий и категорий в структуре научного знания существенную роль играют законы как одна из основных форм познания человеком явлений действительности. Философы отмечают, что «в логической форме этот процесс представляет собой движение мысли от единичного к особенному и затем ко всеобщему» (Викторов 1973, с. 98).

Как было показано выше, являясь отражением проч-

ного, остающегося, идентичного в явлении, закон выявляет существенные связи внутри явления. «Егго, закон и сущность понятия однородные (однопорядковые) или вернее, одностепенные, выражающие углубление познания человеком явлений, мира etc»³¹.

Следовательно, выявляя закономерные связи и отношения между явлениями, мы выделяем существенное в них. Содержание законов науки и сферы их действия определяются каждой данной наукой. В связи с этим выявление закономерностей в рассматриваемой предметной области должно способствовать ее более углубленному познанию, а также более глубокому раскрытию специфики соответствующей науки, в нашем случае методики.

Следует отметить, что термин «закономерность» получил в педагогических науках большее распространение, чем термин «закон». Обозначая также существенные, объективные связи внутри явления или между явлениями, этот термин не претендует в такой мере на строгое, однозначное, научное определение, как термин «закон» и, следовательно, не предъявляет столь жестких требований к языку науки в целом.

Возвращаясь к вопросу о закономерностях обучения иностранным языкам, изучаемых методикой, рассмотрим сначала, какие наиболее существенные связи выделяются в обучении с позиций всех смежных с методикой наук, как они взаимодействуют друг с другом и как преломляются методикой в своих целях.

Известно, что в педагогике воспитание, образование и обучение рассматриваются в целом как явления социально обусловленные, зависящие от целого ряда исторически сложившихся социальных, экономических, политических и прочих факторов.

Социальная обусловленность обучения раскрывается в многочисленных связях формируемой личности с обществом, в ее взаимодействии с учителем, с другими членами ученического коллектива и т. д.

В каждой из этих сфер можно было бы выделить свои специфические закономерности. Так, например, применительно к взаимодействию учителя и учащихся существенным является его активный и сознательный характер, проявляющийся в том, что учащийся активно

³¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 29, с. 136.

присваивает общественный опыт, носителем которого в условиях школы являются учитель, учебник и учебные пособия, а учитель целеустремленно управляет этим процессом. Кроме того, необходимо отметить наличие сложных противоречий между ними (Загвязинский 1973).

Социальная обусловленность обучения, выступая в качестве одной из существенных закономерностей педагогики, в равной мере относится к обучению любому учебному предмету, в том числе и иностранным языкам, и может рассматриваться поэтому в качестве одной из основных общепедагогических закономерностей, преломляемых в методике.

В педагогике отмечается, что воспитание (в широком смысле слова) всегда осуществляется в процессе какой-либо деятельности: в труде, обучении, игре, общении (Кузьмина 1970). Это положение, будучи также одной из основных педагогических закономерностей, подчеркивает деятельностный характер обучения любому учебному предмету, в том числе и иностранному языку, и также является одной из существенных общепедагогических закономерностей, находящихся отражение в методике.

Для характеристики обучения иностранным языкам, как и другим предметам, существенное значение с общепедагогических позиций имеет тот факт, что в ходе обучения осуществляется соответствующее образование (так обучение иностранному языку в сочетании с обучением родному языку даст самое начальное филологическое образование), а также воспитание средствами данного учебного предмета. Это позволяет говорить об образовательной и воспитательной ценности обучения иностранным языкам, что также является одной из существенных закономерностей обучения этому предмету.

Рассмотрение на данном этапе развития науки обучения как системы выдвигает в качестве одной из существенных закономерностей обучения его управляемый, саморегулирующийся, информационный характер³².

³² Нет сомнения в том, что в обучении иностранным языкам проявляются и другие существенные общепедагогические закономерности, но выявление их потребовало бы более глубокого и детального анализа, а это увело бы нас сейчас в сторону от рассматриваемого вопроса.

Закономерности, названные выше, отражают в общем плане закономерные связи явлений и процессов, изучаемые педагогикой и методикой обучения иностранным языкам.

Если, например, подойти к обучению с более, так сказать, специализированных, т. е. дидактических, позиций, то речь пойдет о дальнейшем углублении в сущность явления, отражаемого данным понятием.

Основные и наиболее существенные стороны обучения, которые выделяет дидактика, — это цели, содержание, процесс, методы и средства обучения, которые мы рассматриваем как основные методические категории, а в качестве наиболее общей дидактической закономерности выделяется взаимообусловленность цели, средств и результатов обучения (Гмурман 1971). При этом средства понимаются в общепhilosophическом плане, т. е. как все, что может привести к цели, что стоит между целью и результатом и что мы интерпретируем как содержание учебного предмета, педагогический процесс, методы и материальные средства обучения (программы, учебники и т. п.).

Цель, как известно, определяет все эти средства, управляет ими, а средства обеспечивают результат учебно-воспитательной деятельности. Однако зависимости тут далеко не однозначные. «Научный анализ обнаруживает здесь более сложные отношения. Оказывается, что средства как бы содержат цель в снятом виде и так или иначе влияют на постановку цели» (Гмурман 1971, с. 71). В то же время результат отнюдь не всегда равнозначен цели.

Все эти закономерные связи, являющиеся в сфере обучения предметом исследования дидактики и выступающие поэтому как дидактические закономерности, находят свое конкретное выражение в реальном педагогическом процессе, при обучении каждому учебному предмету, а следовательно, существенны и для методики обучения иностранным языкам.

Поскольку в центре внимания дидактики находится прежде всего именно педагогический процесс, т. е. взаимодействие учителя и учащихся, закономерности этого уровня следует отнести к дидактическим. Имея в виду воздействие учителя на учащихся и учитывая психологические факторы усвоения, М. Н. Скаткин (1969) отмечает, что в истории развития педагогической

теории и на практике сложились три основных типа обучения: догматический, объяснительно-иллюстративный и новый — проблемный.

М. И. Махмутов подробно рассматривает все три типа обучения, выявляет их структурные звенья и убедительно показывает, что в результате первого формируются в основном вербальные, формальные знания и развивается главным образом память; второй тип обучения (традиционный) обеспечивает преимущественно накопление знаний, привитие практических навыков и умений, однако эти последние носят недостаточно гибкий характер, не порождены внутренними мотивами учения, не обеспечивают дальнейшего самообразования. Лишь третий тип обучения ставит во главу угла развитие мышления учащихся (при двух первых типах обучения эта задача решалась как бы попутно). Этот тип обучения является наиболее прогрессивным, отвечающим основным тенденциям в развитии современного советского общества. Он начал зарождаться в недрах передового опыта учителей, обусловленный объективной необходимостью планомерного и целенаправленного развития творческих способностей всех членов общества. Данная необходимость выступает как одна из закономерностей современного общественного развития (Махмутов 1972, с. 13).

Понимая под типом обучения характер педагогических воздействий учителя и способы его взаимодействия с учащимися, а также способы усвоения, можно отметить, что в настоящее время при обучении иностранным языкам в целом как бы наличествуют одновременно все три типа обучения, представленные в виде взаимосвязанных, но различных по своему удельному весу и значимости этапов или компонентов обучения, а именно: вербальный, объяснительно-иллюстративный и проблемный.

Одновременное использование различных типов обучения обусловлено противоречивостью педагогического процесса, невозможностью ограничиться исключительно только одним из них (например, проблемным), а также спецификой иностранного языка как учебного предмета, точнее, уровнем его изученности на современном этапе развития науки.

Все вышеизложенное характеризует обучение иностранным языкам с дидактических позиций и может

быть выявлено в первом приближении в качестве его основных дидактических закономерностей.

Есть также основание отнести к основным дидактическим закономерностям действие дидактических принципов, реализация которых является обязательным условием нормального функционирования любого процесса обучения. Общеизвестно, что дидактические принципы основываются на определенных объективных закономерностях, которые, правда, в значительной мере уходят своими корнями в психологию. В наиболее общем виде эти закономерности можно, как нам кажется, объединить следующей формулировкой: дидактические принципы отражают зависимость обучения от организации процессов усвоения.

Это положение можно проиллюстрировать на ряде примеров: «Дитя мыслит образами, красками» (К. Д. Ушинский) — отсюда требование наглядности обучения; уровень развития психики, обусловленный возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, определяет процессы усвоения — отсюда требование учета возрастных особенностей учащихся, учета этапа обучения, а также индивидуальных особенностей учащихся, требование дифференцированного подхода к ним, т. е. требование учитывать в обучении объективные закономерности усвоения.

Поскольку в задачи работы не входит детальное рассмотрение закономерностей смежных наук и вопрос ставится в сугубо принципиальном плане, мы ограничились указанием лишь на самые общие дидактические закономерности.

Таким образом, к наиболее существенным дидактическим закономерностям обучения иностранным языкам можно отнести: взаимодействие педагогического процесса со всеми компонентами системы обучения (с целями обучения, содержанием учебного предмета, методами, средствами обучения), противоречивый характер педагогического процесса (наличие в нем двух составляющих — учителя и учащихся — и разных типов их взаимодействия друг с другом, соотносящихся с типами обучения), а также действие всех основных дидактических принципов. Последние две закономерности особенно тесно связаны со сферой психического.

Можно предположить, что недостаточная разработанность проблемы законов и закономерностей в педа-

гогике и дидактике в значительной мере объясняется трудностями, вызванными попытками отграничить область педагогического от области психического в сфере обучения. А между тем возникает вопрос, нужно ли вообще такое отграничение и возможно ли оно на данном этапе.

Как видно из нашего изложения, мы начали рассмотрение закономерностей обучения иностранным языкам с выявления наиболее общих закономерностей обучения вообще, т. е. с позиций педагогического и дидактического его аспектов, с тем чтобы, постепенно сужая круг проблем, более полно выявить специфику обучения именно иностранным языкам.

Специфику эту в наибольшей степени раскрывают лингвистический и психолингвистический аспекты понятия «обучение иностранным языкам». Однако прежде чем обратиться к рассмотрению этих аспектов, необходимо еще остановиться на некоторых общих характеристиках обучения, которые могут быть выделены с точки зрения педагогической психологии, изучающей феномен «обучение» с позиций явлений, связанных с личностью ученика и процессами ее формирования в ходе учения.

Представители педагогической психологии справедливо отмечают, что в основе концепции обучения лежит определенная психологическая концепция учения (научения — в терминах В. А. Артемова, Л. Б. Ительсона, Б. Г. Ананьева), психологическая концепция усвоения (см., например, Гальперин, Запорожец, Эльконин 1963; Ительсон 1972). Некоторые психологи считают правомерным рассматривать в качестве такой основы одновременно несколько теорий усвоения (научения), сложным образом переплетающихся между собой и дополняющих друг друга (см., например, Ительсон 1972).

Первой психологической теорией, которую пытались использовать для управления учением (а с позиций системно-структурного подхода именно данная функция психологической теории представляется наиболее существенной), была, как отмечает Н. Ф. Талызина (1971), бихевиористическая. В соответствии с ней педагогический процесс задается по схеме: стимул — реакция — подкрепление. Из этой схемы выпала, как мы видим, психическая деятельность, опосредующая отношения между стимулом и реакцией. Как отмечает Н. Ф. Талызина

зина (1971), при таком управлении познавательная деятельность практически оказывается неуправляемой, а вся теория в целом — неприемлемой для нас с методологической точки зрения.

В своем понимании сущности обучения с позиций психолого-педагогического аспекта мы опираемся на исследования тех представителей советской педагогической психологии, которые рассматривают учение как развитие психической деятельности учащихся.

Выдающиеся советские психологи Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн обосновали понимание психики как деятельности, указали на ее социальную природу, на ее единство с деятельностью внешней, практической.

По словам С. Л. Рубинштейна (1946), осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же и формируются.

Названные выше положения составляют фундамент советской педагогической психологии, в частности теории деятельности. Согласно этой теории, в качестве единицы деятельности рассматривается действие (Рубинштейн 1946, Бернштейн 1947, Выготский 1956, А. Н. Леонтьев 1965, и др.).

Разработанная П. Я. Гальпериным и его сотрудниками в развитие этих идей теория поэтапного формирования умственных действий основывается на положении о том, что «...внутренние психические процессы представляют собой идеальные и, в частности, умственные действия, которые формируются как отражение внешних, материальных действий и получают окончательную форму в результате последовательных изменений и сокращений. Поэтапное формирование действий, приводящее к превращению их из внешних, материальных, во внутренние, идеальные, и составляет основное содержание процесса усвоения, а определенная организация внешней предметной деятельности учащихся, *обеспечивающая* такое превращение, является основным принципом рационального управления процессом учения» (Гальперин, Запорожец, Эльконин 1963, с. 62).

Таким образом, теория поэтапного формирования умственных действий представляет собой психологическую теорию управления учением (усвоением), построенную с учетом выявленных закономерностей процесса усвоения, к которым в первую очередь следует отнести:

- 1) понимание учения (усвоения) как развития;
- 2) рассмотрение развития психической (внутренней, умственной) деятельности в единстве с внешней, «предметной» деятельностью;
- 3) возможность управления первой через поэтапную организацию второй;
- 4) активность учения.

Развитие психики в процессе учения осуществляется по двум линиям. С одной стороны, «...по линии внесения новых образов, действий и более сложных элементов, включающих в себя образы и действия как составные компоненты. В педагогике и психологии эти изменения обычно обозначаются как приобретение новых знаний, умений и навыков...» (Талызина 1969, с. 18). С другой стороны, по линии изменения «...свойств уже имеющихся элементов психической деятельности: изменение степени обобщенности образов и действий, их прочности и т. д.» (там же). Оба процесса лежат в основе формирования не только знаний, навыков и умений, но и любых способностей.

Характерно, что выделение действия в качестве специфического (а не простейшего) элемента деятельности, сохраняющего в наиболее полном виде все структурные элементы, функции и все свойства деятельности, не исключает изучения и учета образов как элементов действия, а лишь ликвидирует их «самоактивность» (Талызина 1971, с. 10). Это значит, что усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие мышления и всей познавательной деятельности — единый процесс и что «...управлять усвоением знаний можно только через управление действиями, продуктом или составной частью которых они являются» (там же).

Отсюда вытекает еще одна закономерность, а именно: взаимосвязь знаний, навыков и умений и в известной мере подчиненность первых последним.

Применительно к нашему учебному предмету самый общий вывод, который был сделан с опорой на общую теорию деятельности и теорию поэтапного формирования умственных действий, заключался в том, что обучение иностранному языку стало с неизбежностью осознаваться как обучение иноязычной речевой деятельности.

Следовательно, благодаря «деятельностной» сущности речи названные выше закономерности распростра-

няются также на усвоение иностранного языка, вернее, иноязычной речевой деятельности.

Поэтому совершенно очевидно, что теория поэтапного формирования умственных действий как теория управления учением, опирающаяся на данные закономерности и подчиняющая их задачам обучения, в принципе открывает широкие перспективы и для рационального управляемого обучения иностранным языкам.

Но несмотря на большие потенциальные возможности, эта теория не получила до сих пор достаточно однозначной методической интерпретации по отношению к обучению данному учебному предмету в целом (Ильясов, Рябова 1970), хотя она уже неоднократно служила основой для разработки отдельных частных проблем обучения иностранным языкам (см., например, Гохлернер 1968, Городилова 1969).

Главная причина этого кроется, как считают И. И. Ильясов и Т. В. Рябова, в неразработанности не только лингвистики, материал которой составляет основное содержание данного учебного предмета, но и теоретических основ методики обучения иностранным языкам и, в частности, специфики иностранного языка как учебного предмета.

Как известно, разработанная П. Я. Гальпериним и его сотрудниками модель обучения охватывает пять взаимосвязанных этапов: этап предварительного ознакомления с действием, его целью, этап материализованного действия в развернутой форме, внешнеречевой этап, внешняя речь про себя, внутренняя речь, т. е. действие в уме. Неясно, может ли эта модель одинаково успешно использоваться на всех уровнях обучения иноязычной речевой деятельности. Как она может быть конкретно интерпретирована при обучении, с одной стороны, лексическим, а с другой стороны, грамматическим знаниям, умениям и навыкам, особенно на начальном этапе или при обучении сложным видам речевой деятельности: устной речи (слушанию, говорению), чтению и письму? Как, в частности, целесообразно осуществлять ориентировку при обучении лексике в целях развития устной речи, имея в виду условия школьного обучения? Всегда ли или только при наличии интерферирующих факторов необходима система ориентиров, достаточных по степени обобщенности и развернутости? Каков при этом удельный вес громкоречевого эта-

па (в понимании П. Я. Гальперина)? Какова специфика предметных действий, т. е. действий с языковым материалом в разных видах речевой деятельности?

Все эти вопросы требуют специального исследования и упомянуты здесь лишь с той целью, чтобы показать важность их решения для адекватного использования данной модели обучения применительно к нашему учебному предмету.

При этом существенно не решение отдельных проблем, а раскрытие их взаимосвязи, т. е. целостная методическая интерпретация теории поэтапного формирования умственных действий, что представляется возможным лишь на основе глубокого изучения закономерностей усвоения иностранного языка как учебного предмета на разных уровнях его организации. Необходимо также учитывать, что поскольку в данном случае объектом усвоения является сама речевая деятельность, ее единицы и механизмы, то связь предметных действий с умственными более тесная, чем при любом другом виде деятельности, а следовательно, и путь их интериоризации, вероятно, короче. Владение же аналогичной в целом деятельностью на родном языке и действие переноса конкретных знаний, умений и навыков обуславливают особый подход к созданию системы ориентиров, а также к способам ее использования.

Трудности в освоении теории поэтапного формирования умственных действий применительно к иностранным языкам носят двоякий характер. С одной стороны, они предопределяются сложностью и многогранностью иностранного языка как предмета обучения. Общеизвестно, например, что иностранный язык содержит немалое количество конкретного единичного материала³³, при усвоении которого существенную роль играют ассоциативные связи, использование элементов как имитации, так и сознательного сопоставления, аналогии³⁴.

³³ Мы подходим в данном случае к иностранному языку с позиций методики, т. е. с внешней стороны (с позиций учителя и учащихся как «потребителей»), а не с внутренней стороны, как это полагалось бы с позиций психологии и психолингвистики.

³⁴ Важно иметь в виду, что «...аналогия может использоваться как бессознательно, так и сознательно и в этом (последнем) случае представляет собой мыслительный процесс, протекающий часто в свернутом виде» (Основные направления 1972, с. 264).

Вместе с тем иностранный язык как предмет обучения содержит и такие явления, которые не поддаются непосредственному чувственному восприятию, нуждаются в более глубоком их осмыслении, в выделении и осознании глубоких закономерностей, реализующихся в речи, а это требует использования более сложных интеллектуальных действий и операций, хотя и в том и в другом случае границы крайне зыбкие.

Формирование основных видов речевой деятельности протекает, таким образом, в сложном переплетении с познавательной деятельностью, причем эта последняя направлена, как отмечалось, то на овладение лингвистической информацией, то на овладение экстралингвистической информацией.

Все перечисленные факторы заставляют предположить, что конкретная методическая интерпретация теории поэтапного формирования умственных действий должна учитывать не только специфику каждого вида речевой и учебной деятельности в целом, но и характер их взаимодействия.

Другая трудность в использовании этой теории связана с тем, что она «далека от завершенности», кроме того, с ее помощью могут на данном этапе решаться лишь проблемы, связанные с управлением познавательной деятельностью, а проблемы управления воспитанием, формированием личности качеств все еще не находят с ее помощью своего решения (Талызина 1971, с. 11).

В этой связи приходится констатировать, что, хотя теория поэтапного формирования умственных действий и представляется нам крайне важной в принципиальном плане, она не может в настоящее время служить достаточной (вернее, единственной) опорой для создания целостной теории обучения иностранному языку как учебному предмету.

Л. Б. Ительсон (1972) вообще полагает, что отдельно взятая психологическая концепция обучения, восходящая к одной определенной модели научения (усвоения), выделяет только некоторые стороны психических процессов в качестве существенных, а потому страдает в известной мере ограниченностью, которая может быть устранена лишь путем привлечения других концепций обучения. Трудно сказать, носит ли это положение принципиальный характер или оно обусловлено совре-

менным уровнем развития педагогических наук в целом³⁵.

Как известно, теория поэтапного формирования умственных действий получила наиболее последовательную реализацию в программированном обучении, отдельные положения которого чрезвычайно продуктивны и в применении к обучению иностранным языкам. Однако последовательное использование идей программированного обучения во всей учебной деятельности, на всех ее уровнях также имеет свои ограничения на данном этапе развития науки (см., например, Ительсон 1972).

Как отмечает П. Я. Гальперин (1965), присущее данному подходу стремление к строгой регламентации и жесткому управлению учебной деятельностью учащихся, обеспечивающих повышение эффективности обучения, в то же время ограничивает самостоятельность учащихся, в частности развитие у них творческого подхода к решению поставленных задач. Преодолению этого недостатка может, по мнению Л. Б. Ительсона, способствовать опора на так называемые исследовательские концепции научения и вытекающие из них модели обучения.

Кроме того, при соотнесении концепций научения с концепциями обучения необходимо учитывать и тот факт, что связь между психологическими теориями о закономерностях формирования личности в процессе обучения с общими (дидактическими), а тем более частными (методическими) концепциями обучения отнюдь не прямая и однозначная. Она обусловлена прежде всего целями обучения, которые определяются, как известно, политикой, социальным заказом общества, типом школ, их материальным оснащением и т. п., а применительно к методике обучения конкретному учебному предмету также и уровнем развития той отрасли зна-

³⁵ Н. Ф. Талызина (1971) видит выход из этого положения в создании такой психологической теории, которая отвечала бы требованиям общей теории управления, т. е. была бы построена на кибернетической основе. Можно предположить, что такая теория носила бы более всеобъемлющий характер и, вероятно, учитывала наличие в психике также сферы неосознаваемого (подсознательного), это позволило бы найти место внушающим воздействиям в процессе обучения иноязычному общению (Лозанов 1970, Шварц 1971, и др.).

ния, которая отражается в содержании соответствующего учебного предмета (т. е. лингвистики и ее частных отраслей).

Данное обстоятельство, а также отсутствие в настоящее время такой психологической концепции обучения, которая позволила бы охватить одновременно все стороны обучения иностранным языкам, обуславливает необходимость искать опору в ряде психологических теорий в зависимости от того, применительно к какому виду учебной деятельности и на каком этапе осуществляется обучение иностранным языкам. Одной из таких существенных опор является общая теория речевой деятельности, которая оказывает все большее влияние на методику обучения иностранным языкам. Однако прежде чем перейти к рассмотрению некоторых ее положений, подчеркнем значимость выделенной выше с позиций психолого-педагогического аспекта закономерности обучения, а именно зависимость процессов усвоения от характера предмета усвоения, в нашем случае от уровней организации иностранного языка, специфики его аспектов, видов речевой деятельности.

Таким образом, зависимость формирования знаний, умений и навыков³⁶ и психики в целом от организации предметной деятельности в свою очередь опосредуется зависимостью последней от самого предмета деятельности, т. е. от характера того, что должно быть усвоено.

Что же непосредственно подлежит усвоению при обучении иностранным языкам? Попробуем найти ответ на этот вопрос с помощью общей теории речевой деятельности.

И. А. Зимняя и А. А. Леонтьев выделяют в качестве объектов усвоения языковой материал, действия оформления и действия оперирования. Под языковым материалом понимается вся структура языковых единиц различных уровней языковой иерархии (фонемы, мор-

³⁶ Отметим попутно, что объем работы не позволяет остановиться на рассмотрении имеющихся точек зрения на данные понятия (см., например, Гальперин, Запорожец, Эльконин 1963; Воронин, Богданова, Бурлаков 1966; Талызина 1969; Ительсон 1970; Леонтьев 1973, и др.). Мы опираемся на следующее общее определение этих понятий: «Знание о вещах получается в результате предметного действия с этими вещами, самые же действия, когда они приобретаются, становятся умениями, а по мере автоматизации — навыками» (Гальперин, Запорожец, Эльконин 1963, с. 71).

фемы, слова) и правила оперирования этими единицами (на уровне слов — это, например, правила грамматического оформления). Действия оформления и действия оперирования составляют в совокупности механизм реализации речевого акта. С помощью первых осуществляется внешнее оформление высказывания (произношение, интонирование), а также его внутреннее структурное (прежде всего грамматическое) оформление (Зимняя, Леонтьев 1971, с. 39). Под действиями оперирования И. А. Зимняя и А. А. Леонтьев (1971, с. 43) понимают не специфичные для данного языка, а относительно универсальные умственные действия типа сличения (сравнения), выбора (отбора), набора (составления) целого из частей, комбинирования (сочетания) и т. п., которые они включают в состав действий оформления.

Поскольку разграничение этих действий условно и поскольку в настоящее время, как справедливо отмечает Н. Ф. Талызина (1971), ни педагогика, ни психология не дают нам достаточно достоверного описания структуры учебной деятельности, их дифференцирование представляется на практике не всегда возможным, а потому часто приходится объединять действия оформления и действия оперирования, рассматривая их в общем плане как действия реализации.

Таким образом, в качестве объектов усвоения при обучении иностранным языкам следует выделить как единицы материала, представляющие разные уровни организации языка и речи, — слова, звуки, синтагмы (словосочетания), предложения (фразы), сверхфразовые единства, т. е. целые отрезки звучащей или записанной речи, в частности разные виды высказываний — устные и письменные (Кунин, Пассов 1973), и некоторые правила оформления (фонетические, грамматические), так и действия реализации, осуществляемые во внутреннем и внешнем планах и объединяющие действия оформления и действия оперирования, — произнесение, написание, преобразование, употребление в сочетании с другими единицами материала, т. е. осуществление действия в любом виде речевой деятельности, на любом уровне, в определенных целях.

Можно утверждать, что единицам иноязычного материала конкретного уровня организации соответствуют определенные действия реализации, направленные

на решение определенной учебной задачи, определенной цели деятельности и соотносящиеся с ними, отвечающие их специфике и специфике деятельности. Так, одна и та же единица материала может быть использована в разных целях и в разных видах речевой деятельности. Например, слово может быть произнесено, написано, прочитано, употреблено в качестве ответа на вопрос и т. п., и каждый раз этому будут соответствовать разные действия оформления и оперирования, т. е. действия реализации. И в то же время они будут характерными именно для данной единицы материала и, соответственно, будут отличаться от действий реализации целой фразы, применительно к которой актуальным является не словесное, а фразовое ударение и интонирование, не воспроизведение образа отдельного слова, а механизм его сочетания с другими словами и т. д.

Отсюда вытекает еще одна существенная закономерность обучения иностранным языкам, конкретизирующая выделенные выше, а именно зависимость осуществляемых конкретных речевых действий от способов организации иноязычного учебного материала.

Не случайно, что проникновение в сферу обучения идей общей теории управления (кибернетики) и теории информации вызывает все более пристальное внимание к вопросам организации учебного материала как необходимой предпосылки для эффективного управления деятельностью.

Представляется, что наиболее целесообразными, с точки зрения психолого-педагогического аспекта, можно считать такие способы организации иноязычного учебного материала³⁷ и такие формы организации учебной деятельности, которые соответствуют наиболее рациональным процессам усвоения и предопределяют их. К последним следует, вероятно, отнести те психические процессы, которые способствуют всестороннему развитию личности ученика (его психики в целом — мышления и памяти, мировоззрения, интересов, определенных свойств характера), накоплению конкретных иноязычных знаний, умений и навыков и развитию умения их применять, а это значит — развитию способности на

³⁷ О важности организации материала, выделения основных информационных единиц (основных единиц материала) см. Талызина 1969, с. 55.

практике осуществлять формируемые виды иноязычной речевой деятельности в заданных пределах. Эта способность, в отличие от природных предпосылок — задатков, не является, как отмечают психологи, врожденной, а складывается в процессе обучения, выступая в виде *особых качеств личности, проявляющихся в возможности и готовности осуществлять формируемую деятельность*. И именно эту совокупность качеств личности, отвечающую требованиям деятельности (Общая психология 1970, с. 405) и основывающуюся на определенных знаниях, умениях и навыках, есть основание рассматривать как искомую, т. е. как конкретный итог, как результат усвоения иностранных языков в средней школе.

Но при этом существенно, что данная способность формируется не как потенциальная, а как реальная возможность и готовность осуществлять иноязычную речевую деятельность, которая легко актуализуется переходя в действительность в соответствии с потребностями личности, обусловленными потребностями общества и отраженными в целях обучения. Таким образом, в основе данной способности лежат сложные знания, умения и навыки.

Данное понимание результатов усвоения, т. е. конечного уровня обученности, представляется закономерным, если подходить к обучению иностранным языкам с позиций общей теории деятельности и теорий мыслительной и речевой деятельности в частности.

Уже отмечалось, что именно разработка вопросов из области общей теории речевой деятельности, т. е. в сфере психолингвистики, может оказать особенно существенную и конкретную помощь методике обучения иностранным языкам. В этой связи большой интерес представляют психолингвистическая модель порождения речи, разрабатываемая А. А. Леонтьевым (1967), Т. В. Рябовой (1967), И. А. Зимней (1969), отдельные вопросы, связанные с описанием структуры речевой деятельности (Леонтьев 1969б; Зимняя, Леонтьев 1971; Зимняя 1973б), проблемы соотношения родного и иностранного языка в процессе обучения, в частности проблемы переноса и интерференции.

Характеризуя речевую деятельность, И. А. Зимняя и А. А. Леонтьев выделяют следующие ее особенности:

а) специфическое для интеллектуального акта трех-

членное деление деятельности на фазу ориентировки и планирования, фазу осуществления, или реализации, и фазу контроля;

б) иерархическое строение деятельности; она состоит из последовательных действий, т. е. таких компонентов деятельности, которые характеризуются промежуточной целью;

в) целенаправленность и мотивированность деятельности; всякая деятельность или ее «клеточка» характеризуется заранее поставленной целью и стимулируется мотивом (Зимняя, Леонтьев 1971, с. 41).

Учет этих особенностей речевой деятельности как основной составляющей всей учебной деятельности при обучении иностранному языку также выступает в качестве одной из закономерностей обучения данному учебному предмету.

Конкретизировать это положение можно только с позиций собственно лингвистического аспекта обучения иностранным языкам, хотя, оставаясь в рамках общего подхода к выделению закономерностей обучения, мы с неизбежностью будем рассматривать его в единстве с психолингвистическим аспектом.

Подытоживая рассмотрение обучения иностранным языкам с точки зрения психолого-педагогического и частично психолингвистического аспекта, выделим наиболее существенное с точки зрения системно-структурного подхода.

1. Предметом и целью обучения иностранным языкам является иноязычная речевая (коммуникативная) деятельность и осуществляемая в ходе ее и на ее основе познавательная деятельность (лишь сочетание этих деятельностей обеспечивает развитие). Обе деятельности тесно переплетаются и складываются из многочисленных речевых и умственных действий. Последние являются результатом интериоризации определенных предметных действий, т. е. действий с иноязычным материалом.

2. Поскольку подлежащий усвоению иноязычный материал весьма разноструктурен (так как отражает разные уровни организации языка и разные формы его реализации в речи: от звуков, звукосочетаний, слов до связных высказываний, от букв, буквосочетаний до разной длины и законченности отрезков письменной речи и т. п.) и действия по его реализации крайне мно-

гообразны, то и способы усвоения и, соответственно, способы управления усвоением на разных уровнях коммуникативной и познавательной деятельности различны (по своему конкретному содержанию). Это предопределяет сложную иерархическую структуру всей учебной деятельности в целом и сложную иерархию управления ею.

3. Управление учебной деятельностью реализуется прежде всего в поэтапной организации усвоения, т. е. в поэтапной организации предметных действий, обуславливающих поэтапность в формировании умственных действий и в обеспечении обратной связи (что вытекает из системного подхода к обучению вообще).

От того, как организованы предметные действия, т. е. действия с иноязычным материалом³⁸, зависит, насколько адекватны формируемые с их помощью умственные действия, а именно: система соответствующих понятий (знания), автоматизированные умственные операции — компоненты более сложных умственных действий (навыки) и сами эти более сложные умственные действия, реализующие как промежуточные цели деятельности (умения), так и конечные цели, включающие в себя промежуточные цели и проявляющие себя как способность осуществлять эту деятельность на практике.

Что касается обратной связи, то важен как контроль и осуществляемая на его основе коррекция, так и получение учащимися положительного подкрепления³⁹, причем существенен контроль «за ходом формирования психической деятельности, а не только за ее результатом» (Гальперин 1965).

4. Приобретаются учащимися знания, навыки, умения и способности выступают в своем единстве в качестве существенно важных компонентов иноязычной коммуникативной деятельности, которая может осуществляться при непосредственном общении (устная речь — аудирование, говорение) и опосредованно (чтение, письмо), и, соответственно, в качестве существенно важных компонентов познавательной деятельности.

³⁸ Заметим попутно, что под материалом понимается лингвистическая информация разной степени обобщения (от конкретных слов до абстрактных грамматических правил, отражающих определенные закономерности системы языка).

³⁹ О разграничении этих понятий см. Талызина 1969.

В этой связи представляется правомерным различать, с одной стороны, способность как некоторую возможность по отношению к знаниям, навыкам и умениям, превращение которой в действительность зависит от условий, и, с другой стороны, способность как результат обученности, как умение более высокого уровня, проявляющееся в непосредственной готовности осуществлять иноязычную коммуникативную и с ее помощью познавательную деятельность на практике. Не случайно поэтому для определения сложных вторичных умений используется слово «способность» (Артемов 1969).

По-видимому, именно в этом последнем понимании способность осуществлять иноязычную речевую деятельность (в разных ее видах) на практике и представляет собой с точки зрения формирования личности, т. е. с позиций психолого-педагогического аспекта, одну из конечных целей обучения иностранным языкам (Леонтьев 1969б, Талызина 1971, Цетлин 1970).

5. Представляется, что наиболее необходимыми предпосылками для формирования иноязычной коммуникативной деятельности и связанной с ней познавательной деятельности является всемерная умственная, речевая и специфически учебная активность учащегося, воспитываемая в нем учителем.

6. Источники этой активности в побудительно-мотивационной сфере деятельности (в осознании целей обучения и собственных потребностей, в наличии интереса и соответствующих мотивов и т. п.) (Анцыферова 1969, Зимняя 1973а, б). А одним из условий формирования этой активности является наличие определенных стимулов и положительного подкрепления. (Последние понимаются, разумеется, не в духе бихевиоризма.) Имеется в виду такая внешняя стимуляция (речевое и неречевое воздействие), которая должна «повлечь за собой внутреннюю мотивацию обучения» (Зимняя, Леонтьев 1971, с. 42) и побудить к речевому действию. Применительно к учебной деятельности в целом актуально утверждение, что главное в педагогическом воздействии — уметь побуждать, а не принуждать (Монозон 1973), поэтому имеется в виду и стимулирование в более широком смысле слова, как побуждение к активной, сознательной, созидательной деятельности вообще. Именно в этом смысле существенно значение положи-

тельного подкрепления как фактора, способствующего появлению мотивов, положительных эмоций, поддерживающих активность умения.

Обобщая сказанное, можно с позиции педагогической психологии выделить основные закономерности обучения иностранным языкам.

1. Развивающий характер обучения, реализующийся с помощью иноязычной коммуникативной деятельности, в ходе которой осуществляется познавательная деятельность.

2. Целенаправленность всей учебной деятельности учащихся, иерархичность ее структуры, определяемая иерархичностью структуры речевой деятельности и ее взаимодействием с разными формами познавательной деятельности.

3. Рассмотрение знаний, умений и навыков формируемой деятельности и способности применять их на практике в качестве результата обучения иностранным языкам в средней школе; их зависимость от организации предметных действий.

4. Выделение внутри предметных действий в качестве основных объектов учебной деятельности единиц материала разного уровня организации и действий оформления и оперирования (действий реализаций), их взаимообусловленность и зависимость от цели и специфики того или иного вида деятельности.

5. Реализация управления обучением с помощью поэтапного формирования предметных и умственных действий и обратной связи, включающей контроль и коррекцию и обеспечивающей по возможности положительное подкрепление.

6. Речевая и познавательная активность учащихся как одно из главных условий успешности обучения, как основа для формирования способности применять приобретенные знания, навыки и умения на практике; ее обусловленность мотивацией.

7. Зависимость мотивации от характера педагогических воздействий учителя, в частности от наличия стимулов и подкрепления.

Эти закономерности не охватывают, разумеется, всех закономерностей данной области знания, однако представляют наиболее общими и существенными с точки зрения системно-структурного подхода. Большое

значение имеют и такие закономерности, как взаимодействие различных психических процессов при обучении и воспитании, например разные формы восприятия и виды памяти (произвольная и произвольная) и др. Некоторые психологические закономерности упоминались, кроме того, в связи с дидактическими принципами, например: обусловленность обучения возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, сознательность, систематичность учения и т. д., и поэтому как бы оказались привнесенными в дидактику.

Все это иллюстрирует тесную взаимосвязь между смежными с методикой обучения иностранным языкам науками, а также взаимодействие и взаимообусловленность явлений той сферы реальной действительности, которая отражается данными науками. Так, при рассмотрении обучения иностранным языкам с точки зрения лингвистического аспекта сюда с неизбежностью окажутся привнесенными явления психолингвистического порядка.

Каковы наиболее общие исходные и существенные с этих позиций закономерности, обуславливающие обучение иностранным языкам?

В качестве таких закономерностей в первую очередь выступают связи языка и мышления, языка, мышления и действительности, связи языка, речи и речевой деятельности (см. Рубинштейн 1946; Щерба 1947; Выготский 1956; Жинкин 1958; Леонтьев 1965, 1969; Кацнельсон 1972; Звегинцев 1973; Зимняя 1973а, б, в). Именно благодаря данным связям обеспечивается развивающийся характер обучения и, соответственно, специфическая образовательная и воспитательная ценность обучения иностранным языкам. При этом обычно постулируется, что поскольку язык является «действительным практическим сознанием», то и обучение языку в особой степени обеспечивает развитие и совершенствование приемов мышления. (Известно, например, что в средневековье обучение языкам служило одним из основных средств «гимнастики ума».) Как отмечают Л. В. Щерба (1947) и И. В. Рахманов (1956), обучение иностранным языкам способствует осознанию средств родного языка, осознанию различных способов выражения мысли.

Но совершенствование приемов мышления связано не только с сопоставлением родного и иностранного

языков. Думается, что привлечение внимания к языковой форме выражения мысли и к технике речевой деятельности вообще неизбежно сопряжено с повышением внимания и к содержанию самой мысли, а это, в конечном итоге, способствует совершенствованию речемыслительных процессов в целом.

Существенно также, что обучение иностранному языку в средней школе создает условия для развития искусственного билингвизма, т. е. возможности в той или иной степени пользоваться двумя языками как средством общения, что, как уже говорилось, закладывает основы начального филологического образования учащихся и способствует приобщению их к культуре других народов. Вместе с тем это определяет закономерный характер взаимодействия родного и иностранного языков в процессе обучения, а именно наличие соотносительности двух языковых систем (родного и неродного языка) в сознании обучаемого⁴⁰.

В связи с этим обучение иностранному языку в средней школе может рассматриваться как частный случай смешанного (Щерба 1947) или субординативного (Вайнрайх 1974) билингвизма.

Из указанных выше взаимосвязей (языка и мышления, родного и неродного языка), а также из взаимосвязи языка, мышления и действительности и, в частности, из функции языка служить средством общения вытекает социальная обусловленность и большая практическая ценность обучения иностранным языкам, возможность с их помощью осуществлять как общественно-коммуникативную, так и познавательную деятельность.

Если принять, что основная функция языка — служить средством общения, то с точки зрения обучения наиболее существенным закономерно считать овладение иностранным языком именно в коммуникативной функции. Как известно, данная функция реализуется непосредственно в речевой деятельности. Но если учитывать сложные соотношения между языком, речью и речевой деятельностью как взаимосвязанных аспектов

⁴⁰ Выделение этой закономерности (Карпов 1957) длительное время служило основанием для рассмотрения сопоставления с родным языком в качестве основного метода обучения иностранным языкам.

социального феномена «общение» и социального феномена «язык», который, реализуясь в речи, служит средством осуществления вербального общения, то обучение иностранному языку закономерно рассматривать как сложный, многоуровневый процесс, в котором каждый из элементов данного соотношения (язык, речь, речевая деятельность) условно выступает в качестве относительно самостоятельных, но взаимосвязанных объектов изучения (Зимняя 1973в).

И. А. Зимняя (1973а) отмечает, что при ориентации, например, на язык как объект обучения предполагается прежде всего выявление закономерностей языка «...на основе „обработки“ большого объема лингвистического материала в произвольном или произвольном сопоставлении с системой родного языка» (с. 37).

Если же основным объектом обучения является речь «как способ формирования и формулирования мысли посредством языка, то предполагается овладение механизмом вербального мышления, имеющего специфический для каждого народа характер выражения отражаемых в сознании связей и отношений предметов и явлений действительности» (там же).

А при ориентации на речевую деятельность как основной объект обучения предполагается прежде всего формирование операционного механизма того или иного вида речевой деятельности.

Как справедливо полагает И. А. Зимняя, только согласованное обучение всем трем объектам приводит к подлинному владению иностранным языком. При этом она отмечает, что ущербность некоторых методов (в нашем понимании — методических систем) объясняется тем, что они имеют в виду только один объект (грамматико-переводный метод — язык, прямой метод — речевую деятельность и главным образом говорение).

Выделение этих трех взаимосвязанных объектов обучения, основанное на учете закономерного соотношения языка, речи и речевой деятельности, носит, разумеется, условный характер. Оно позволяет рассматривать их в известной мере расчлененно, как единство противоположностей, но в тесной взаимной связи. В целях управления обучением необходимо учитывать специфику каждого из них.

Специфика того или иного языка отражена в имеющихся лингвистических описаниях, причем, как прави-

до, эти описания охватывают отдельные аспекты языка (лексику, грамматику, фонетику), отдельные уровни его организации.

С точки зрения обучения существен учет взаимосвязи единиц языка различных уровней организации, а поскольку каждая единица имеет план выражения и план содержания, означающее и означаемое, то овладение ею предполагает овладение всеми основными ее сторонами, в частности формой, значением и употреблением, и, соответственно, сложным взаимодействием этих единиц друг с другом на каждом уровне языковой иерархии и этих уровней между собой.

Сложная природа лингвистических знаков (Ахманова 1969, Гак 1969, Булыгина 1970, Кацнельсон 1972, Шубин 1972, Звегинцев 1973, и др.) и их функционирования в речи, их речевая и неречевая обусловленность (Сорокин 1972; Леонтьев 1973; Верещагин, Костомаров 1976) и трудность приобщения к иноязычной речевой деятельности в условиях средней школы — все это делает существенным строгий отбор лингвистического материала в целях обучения, который позволил бы «малыми средствами достигнуть многого».

Отсюда следует, что применительно к средней общеобразовательной школе отбору подлежит только функционально значимый языковой материал, т. е. материал, позволяющий осуществлять иноязычную речевую деятельность в заданных пределах.

Однако даже при строгом отборе языковых единиц (лексических, грамматических, фонетических) эффективно управляемое усвоение можно обеспечить только в том случае, если выделить на каждом уровне организации языка и реализации его в речи основные единицы усвоения (Выготский 1956, Гальперин 1965, Гохлернер 1968).

Именно отсутствие строго определенной системы таких единиц усвоения, которая служила бы основой для создания достаточно полной системы ориентиров, затрудняет в настоящее время адекватное и последовательное использование теории поэтапного формирования умственных действий при обучении иностранным языкам как учебному предмету в целом.

Исследования по выделению единиц усвоения в отдельных видах учебной деятельности ведутся в послед-

нее время в области психолингвистики, программированного обучения и алгоритмизации в обучении.

Невозможность уже сейчас опереться на такую систему расчлененных единиц усвоения, которые являются, по определению Л. С. Выготского (1956), не отдельными элементами целого, а частями элементов целого, обладающих существенными свойствами целого и являющихся и далее неразложимыми живыми частями этого единства, заставляет нас остановиться на выделенных выше более крупных единицах, выступающих, как отмечалось, в качестве основных объектов предметных действий, т. е. в качестве основных конечных объектов усвоения на различных этапах учебной деятельности. Такими объектами усвоения правомерно считать упоминавшиеся выше единицы иноязычного материала разного уровня организации и соотносящиеся с ними действия реализации (действия оформления и оперирования).

Теперь необходимо с позиций лингвистического аспекта уточнить, какие конкретно единицы иноязычного материала можно рассматривать в качестве основных объектов учебной деятельности.

Представляется, что в качестве основных единиц выступают:

слово как единица лексического и морфологического уровня языка и некоторые правила оформления (фонетические, орфографические, словообразовательные);

словосочетание, отражающее закономерные, типовые связи слов;

типовое предложение (фраза) как материализованная модель основной единицы синтаксического уровня, как знаковый продукт формирования и формулирования мысли, как овеществленная схема реализации языка в речи и некоторые правила оформления (в частности, интонационные, структурно-семантические);

развернутый, связный текст в виде устного или письменного высказывания как реализация речи в речевой деятельности, как ее конечный продукт (в плане говорения и письма) и как основа для распознавания зрительно и на слух⁴¹.

⁴¹ Ср. классификацию единиц разных уровней языка, предложенную Ф. Данешем и К. Гаузенбласом (1969). Следует заметить, что Н. Ю. Шведова (1969) считает включение уровня текста в

Внутри этих основных, в известной мере конечных единиц речевого материала можно выделить более дробные единицы (звуки, звукосочетания, буквы и т. п.), но они подчинены в структурном и функциональном плане выделенным выше единицам материала, а потому условно не рассматриваются в качестве основных ведущих объектов учебной деятельности. Отсюда отнюдь не следует, что этим единицам нет необходимости обучать, они рассматриваются в конечном итоге в составе более крупных единиц, хотя и могут выступать на каком-то этапе изолированно, как самостоятельные объекты изучения.

Если идти по пути дальнейшей конкретизации, то обучение иностранным языкам можно в первом приближении свести к следующему.

1. Обучение отдельным элементам знаковой системы единиц и правилам оперирования ими (Зимняя, Леонтьев 1971) — словам, звукам, буквам, словоформам, некоторым связным словосочетаниям, фразам, не поддающимся или не подлежащим на данном этапе обучения расчленению (т. е. как бы приравниваемым к слову), и действиям их реализации (произнесению, написанию и т. п.) в целях накопления некоторого запаса первичных знаний и формирования элементарных умений и навыков в оперировании ими.

Следует заметить, что отсутствие достаточно расчлененных единиц усвоения на лексическом и фонетическом уровнях приводит к относительно большому удельному весу имитации при обучении произношению (хотя применительно к детям и в условиях школы это может иметь свои основания) и делает процесс обучения лексике наименее управляемым, ориентированным главным образом на работу памяти — произвольной и произвольной⁴².

В этой связи нельзя не отметить, что на данном уровне учебной деятельности в настоящее время тради-

иерархию языковых ярусов спорным, ибо правила языковой структуры текста еще никем не выведены и не сформулированы. Однако с точки зрения методики обучения выделение этого уровня представляется обоснованным.

⁴² Характерно, что современные интенсивные методы обучения иностранным языкам направлены в значительной мере именно на ускоренное усвоение большого количества лексического материала с целью быстрее выхода в речь.

ционно, наряду с объяснительно-иллюстративным и, реже, проблемным типом обучения⁴³, с неизбежностью присутствуют элементы догматического обучения: заучивание (пусть даже осмысленное) слов, словосочетаний, готовых фраз, и это вполне закономерно.

2. Обучение сложному взаимодействию элементов знаковой системы единиц в рамках словосочетания и предложения (фразы) и, соответственно, более сложным действиям реализации, т. е. обучение «способам формирования и формулирования мысли» средствами иностранного языка в целях овладения этими способами, а именно знаниями, умениями и навыками более высокого порядка, позволяющими пользоваться грамматическими механизмами языка, проявляющимися в речи (на уровне предложения). Здесь в настоящее время преобладает объяснительно-иллюстративный и проблемный тип обучения, хотя и элементы догматического типа обучения могут еще иметь место, например заучивание правил, отдельных словосочетаний, речевых образцов (типовых фраз) и т. п.

3. Обучение разным видам иноязычной речевой деятельности как средству осуществления коммуникации и познавательной деятельности в экстралингвистическом плане, в основе которого лежит овладение механизмами порождения (говорение, письменная речь) и распознавания (чтение, аудирование) связного текста, т. е. механизмами приема и передачи разнообразной информации о различных сторонах действительности, сведений из области науки (истории, географии, литературы), искусства и т. п.

На этом уровне основной тип обучения проблемный, ибо перед учащимися ставится задача (по порождению или извлечению информации), которую они должны решить с помощью имеющихся у них иноязычных средств в той или иной степени самостоятельно.

Таким образом, как отмечалось, учащиеся в процессе обучения иностранным языкам овладевают собственно лингвистической информацией, т. е. самим языком и сведениями о нем, и в этом плане для них наибо-

⁴³ Это повторное обращение к дидактическому аспекту обучения — неизбежное следствие взаимосвязанности и взаимообусловленности всех явлений данной сферы действительности. Подробнее о проблемном типе обучения см. Оконь 1968, Махмутов 1972, Матюшкин 1972, и др.

лее существенна функционально значимая часть этой информации, а также экстралингвистической информацией (например, информацией о стране изучаемого языка, о своей собственной стране), осмысливание и усвоение которой способствует выработке личностного отношения к данной информации, расширяет общеобразовательный кругозор учащихся, обеспечивает формирование определенных взглядов и убеждений.

В связи с этим особое значение при обучении иностранным языкам приобретает учет социальных аспектов общения средствами языка, взаимодействия лингвистической и экстралингвистической информации⁴⁴ и соотношения речевого и неречевого в общении, в частности ситуативной обусловленности речи⁴⁵.

Учитывая все сказанное, можно назвать следующие лингвистические и психолингвистические закономерности в качестве наиболее универсальных.

1. Связь языка, мышления и действительности, отражающая специфическую природу языка, и отсюда особые формы реализации развивающего характера обучения.

2. Социальная обусловленность общения средствами языка, отсюда взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов в обучении иностранным языкам, учет, в частности, неречевого элемента в речевом воздействии и т. п.

3. Связь языка, речи и речевой деятельности и отсюда многоуровневый характер обучения иностранным языкам. Условное рассмотрение каждого из элементов этого соотношения в качестве относительно самостоятельного объекта изучения.

4. Взаимосвязь единиц знаковой системы языка разных уровней, сложное взаимодействие их в речи и речевой деятельности, специфичность операционного механизма каждого из основных видов речевой деятельности.

⁴⁴ Взаимодействие лингвистической и экстралингвистической информации нашло интересную интерпретацию в книге Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова (1976).

⁴⁵ Подробнее об этом см., например, тезисы докладов на 9-й научно-методической конференции «Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе» (М., 1973). Представляет также интерес разграничение тематической и ситуативной информации (Гиниатуллин, Грейсер 1973).

5. Наличие на каждом из уровней основных «конечных» объектов деятельности, в качестве которых выступают слово, словосочетание, предложение (фраза), связанный текст (высказывание в устной и письменной форме) и соотносящиеся с ними действия реализации. Их тесное взаимодействие и взаимопроникновение, подчиненность единиц и действий низшего порядка высшим.

6. Сложная природа языкового знака: необходимость различать его звуковой, графический образ, значение (или ряд значений), различные способы реализации в речи и т. д., отсюда важность всесторонней его «отработки» и усвоения в разных видах речевой деятельности с учетом первичности слухо-моторных связей.

7. Связь родного и неродного языка в условиях искусственного билингвизма, а отсюда соотношенность двух языковых систем в сознании обучаемого и необходимость учета этого фактора в обучении (в частности, для осуществления переноса и предотвращения интерференции).

8. Выделение коммуникативной функции языка в качестве объективно основной, а отсюда функциональная (коммуникативная) обусловленность отбора языковых средств (единиц материала разного уровня организации), действий реализации и коммуникативная направленность всего обучения в целом.

Указанные закономерности носят, с нашей точки зрения, наиболее общий, универсальный характер. Они теснейшим образом смыкаются с психологией и в значительной степени относятся к компетенции психолингвистики. Это объясняется тем, что в качестве наиболее общих закономерностей были выделены некоторые характеристики процесса общения средствами языка, а не закономерности самой языковой субстанции, т. е. закономерности различных аспектов языка (фонетические, грамматические, лексические) и различных уровней (морфологического, синтаксического и др.).

Эти последние, разумеется, также крайне существенны с точки зрения обучения, но носят несколько менее универсальный характер по сравнению с первыми и, кроме того, специфичны для каждого иностранного языка.

Выделив в самом общем плане некоторые закономерности обучения иностранным языкам, устанавливаемые с позиций смежных с методикой наук и суще-

ственные для нее, рассмотрим теперь с помощью схемы, как они преломляются методикой, т. е. каков результат их взаимодействия в целях обучения иностранным языкам (схема 3). Из схемы видно, что основные методические закономерности⁴⁶ возникли как бы на стыке (в точке пересечения) закономерностей смежных наук. Коротко остановимся на них и наметим сферу их действия.

I. Поскольку знания, навыки и умения по любому учебному предмету ценны для развития личности в целом (ср. ОЗПП, ОПЗ, ОДЗ), то и обучение иностранным языкам имеет объективное образовательное, воспитательное и практическое значение. И это тем более, что язык особенно тесно связан с мышлением, является средством общения (ср. ОЛЗ), средством приобщения индивида к широкому социальному опыту (ср. ОПЗ). Отсюда вытекает образовательная, воспитательная и практическая ценность обучения иностранным языкам.

Таким образом, ценность этого предмета в том, что в результате обучения формируются (хотя и в ограниченных пределах) билингвы, а создаваемые для этого условия (педагогический процесс) имеют следствием как общее развитие учащихся (развитие мышления, памяти, воображения, развитие мировоззрения, норм поведения и т. п.), так и специфическое их развитие (развитие иноязычных знаний, навыков и умений, более глубокое осознание своего родного языка).

Если попытаться определить сферу действия данной закономерности, то очевидно, что она прежде всего играет существенную роль при определении целей и содержания обучения, а также методов и средств обучения.

Что касается соотношения образовательной, воспитательной и практической целей, т. е. какая из них становится ведущей, то это определяется, как известно, социальным заказом общества в тот или иной исторический период. Однако знаменательно то, что, какая бы из целей ни выступала в качестве основной, все остальные имплицитно наличествуют рядом с ней и при недостаточно последовательной реализации ведущей цели

⁴⁶ На схеме они сформулированы в форме тезисов, их развернутая формулировка в виде зависимостей (согласно их сущности) дана ниже.

*Основные педагогические
закономерности (ОПЗ)*

Социальная обусловленность обучения.
Осуществление воспитания и образования в ходе обучения.
Деятельностный характер обучения.
Обучение как управляемая, саморегулирующаяся, информационная система.

*Основные закономерности
педагогической психологии
(ОЗПП)*

Развивающий характер обучения.
Целенаправленность всей учебной деятельности, иерархичность ее структуры.
Знания, умения, навыки и способность применять их на практике как результат обучения. Зависимость их формирования от организации предметных действий.

*Основные методические закономерности
(ОМЗ)*

I. Обучение иностранным языкам имеет объективную общеобразовательную, воспитательную и практическую ценность.
II. Ценностный аспект этого учебного предмета реализуется лишь при одновременной постановке образовательных, воспитательных и практических целей.

III. Обучение иностранным языкам зависит от организации процессов усвоения (от реализации дидактических принципов).
IV. Организация учебной информации в значительной мере предопределяет организацию учебной деятельности.

V. Основу обучения иностранным языкам составляет процесс иноязычного общения, в ходе и на основе которого осуществляется познавательная деятельность.

VI. Развитие активной речевой и познавательной деятельности учащихся невозможно без системы многомерных стимулов (особенно аудиовизуальных) и контроля (в функции подкрепления), обеспечивающих создание соответствующих мотивов учения.

*Основные дидактические
закономерности (ОДЗ)*

Обусловленность реального педагогического процесса целями, содержанием учебного предмета, методами и средствами обучения.

Противоречивый характер педагогического процесса и системы обучения в целом.

Наличие различных типов взаимодействия между учителем и учащимися, т. е. типов обучения.

Зависимость обучения от процессов усвоения (применимость к обучению всех дидактических принципов).

*Основные лингвистические
(и психолингвистические)
закономерности (ОЛЗ)*

Связь языка, мышления и деятельности. Социальная обусловленность общения; взаимодействие лингви-

Выделение в качестве основных объектов учебной деятельности единиц материала (разного уровня организации) и действий реализации, их взаимосвязь, зависимость от цели и вида деятельности. Реализация управления на основе обратной связи и поэтапного формирования предметных и умственных действий.

Речевая и познавательная активность — условие успешности обучения, ее обусловленность мотивацией. Зависимость мотивации от характера педагогических воздействий, от наличия стимулов и положительного подкрепления.

VII. Процесс иноязычного общения и вся учебная деятельность в целом осуществляются на основе взаимосвязанного овладения лингвистической и экстралингвистической информацией, на основе их взаимодополнения.

VIII. Отбор и организация учебной информации (учебного материала) функционально обусловлены и специфичны для каждого вида речевой деятельности.

IX. В качестве основных структурных единиц учебной информации выступают слово, словосочетание, предложение (фраза), связный текст (звучащий и письменный речи), а ее прием, переработка, передача осуществляются в форме упражнений (учебных задач).

X. Упражнения выступают как методическая единица иноязычной учебной деятельности, как форма единения материала и действий реализации, причем действия реализации нижнего порядка подчинены действиям реализации высшего порядка, что определяет последовательность упражнений.

стических и экстралингвистических факторов в общении. Связь языка, речи и речевой деятельности; выстуление каждого из элементов этого соотношения в качестве объектов деятельности.

Выделение внутри них основных уровней и «конечных» объектов деятельности: слова, предложения (фразы), связанного высказывания (текста).

Их взаимосвязь и взаимопроникновение, подчиненность нижних уровней высшему.

Сложная природа языкового знака, необходимость различать его звуковую и графический образ, значение, способы реализации, смысл.

Взаимосвязь единиц знаковой системы языка, их взаимодействие в речи и речевой деятельности.

Взаимодействие видов речевой деятельности и их специфика.

Соотнесенность двух языковых систем в сознании обучаемого (родного и неродного языка).

XI. Система упражнений есть не что иное, как способ реализации иерархии управлений речевой и познавательной деятельности учащегося, специфичный для каждого вида речевой деятельности.

XII. Обучение видам речевой деятельности осуществляется во взаимосвязи при дифференцированном подходе к каждому из них и учете первичности слухо-моторных связей. Обучение аспектам языка также взаимосвязано и подчинено обучению речевой деятельности.

XIII. Обучение основным видам речевой деятельности тематически и ситуативно обусловлено.

XIV. Обучение иностранным языкам происходит с учетом родного языка (в целях осуществления переноса и предотвращения интерференции).

Выделение коммуникативной функции языка в качестве объективно основной.

Схема 3.

Основные закономерности обучения иностранным языкам (основные методические закономерности) как результат преломления и обобщения закономерностей смежных наук

они так или иначе могут проявиться. И в этом выражается их объективная, закономерная связь.

II. Так как образовательные, воспитательные и практические цели взаимосвязаны (ср. ОПЗ, ОДЗ, ОЗПП и ОЛЗ), то реализуется ценностный аспект иностранного языка как учебного предмета лишь при одновременной постановке всех трех целей.

Это вытекает из социальной обусловленности обучения, в частности из необходимости формирования гармонически развитой личности, из закономерной связи воспитания, образования и обучения (ОПЗ), из развивающегося характера обучения (ОЗПП), из противоречивого характера педагогического процесса (ОДЗ) и из большинства других закономерностей смежных наук.

Однако не все эти зависимости выступают достаточно эксплицитно. Как, например, связана эта закономерность с наличием постоянных противоречий внутри педагогического процесса и системы обучения в целом?

Эту связь можно увидеть в том, что обучение как управляемая, саморегулирующаяся информационная система требует крайне четкого задания целей. Кака-либо половинчатость в этом вопросе приводит к гипертрофированным искажениям на практике. Так, например, учителю всегда легче реализовать одну цель обучения, чем несколько. А необходимость адекватного доведения целей обучения до сознания учащихся требует полного понимания и принятия целей обучения учителем.

Как показывает исторический опыт, постановка только одной из целей, например образовательной (да к тому же понимаемой крайне узко, формально), привела в свое время к полному игнорированию остальных и в результате к отрыву теории от практики, к образованию формальных знаний⁴⁷. Установка же исключительно на практические цели снижала образовательную и воспитательную ценность этого учебного предмета и ставила под вопрос правомерность его включения в число общеобразовательных предметов (Общая методика 1967).

Данная закономерность затрагивает не только цели

⁴⁷ О грамматико-переводном методе см. Основные направления 1972.

обучения, но и содержание, средства и методы обучения.

III. Поскольку любое обучение предполагает усвоение знаний, навыков и умений, то результативность обучения зависит от учета особенностей усвоения. Как известно, процессы усвоения определяются возрастными и индивидуальными особенностями учащихся (ОЗПП), этапом обучения (уровнем обученности) (ОДЗ), видом формируемой деятельности (ОЛЗ), а также способами ее организации. Например, чем активнее и сознательнее действия ученика, тем они прочнее; чем нагляднее, тем успешнее. Речь идет о реализации дидактических принципов, среди которых особое значение имеют следующие: сознательность, систематичность, наглядность, последовательность, доступность, активность и индивидуальный подход в обучении. Характерно, что в истории методики доминирующее и специфическое использование таких принципов, как сознательность и наглядность, привело к созданию целостных общих методов (направлений) в обучении (ср. сознательно-сопоставительный и аудиовизуальный методы), а стремление последовательно осуществить индивидуальный подход в обучении — одна из причин создания программированного обучения.

Следовательно, зависимость обучения от процессов усвоения находит свое выражение прежде всего в том, что используются такие обучающие воздействия, которые опираются на определенные процессы усвоения, выделяемые в качестве наиболее существенных и доминирующих. Так, опора на сознательное усвоение справедливо противопоставляется опоре на бессознательное, механическое усвоение. И с этой точки зрения сознательность — один из ведущих принципов обучения в советской школе.

Однако следует иметь в виду, что способы реализации сознательности зависят от характера формируемой деятельности, от возрастных особенностей учащихся, от уровня обученности и т. п. (Илиева 1973). Сознательность, в частности, по-разному проявляется при обучении лексике и при обучении грамматике, при обучении чтению и при обучении устной речи, при обучении на начальном и продвинутом этапах. А это значит, что необходимо учитывать динамику в использовании этого принципа, его связи с другими принципами, и с этой

точки зрения вряд ли целесообразно характеризовать в настоящее время общий метод обучения (в нашем понимании целостное методическое направление) на основе выделения одного какого-либо дидактического принципа.

IV. Поскольку организация учебного материала (учебной информации) обусловлена планируемым результатом (целью), то она в значительной мере предопределяет организацию учебной деятельности.

Закономерная соотносительность языка, речи и речевой деятельности, взаимосвязь единиц знаковой системы языка и их взаимодействие в речи, специфика каждого из видов речевой деятельности, соотносительность двух языковых систем в сознании учащихся (ОЛЗ), а также обусловленность педагогического процесса содержанием учебного материала, наличие разных типов взаимодействия между учителем и учащимися (ОДЗ), осуществление образования и воспитания в процессе обучения (ОПЗ), реализация управляемого характера обучения с помощью обратной связи и поэтапного формирования предметных и умственных действий (ОЗПП) — все это обуславливает значимость способов организации учебного материала в целях задания, соответствующего целям управляемого педагогического процесса.

Эта закономерность определяет главным образом содержание и структуру учебного материала, а соответственно, и все остальные элементы системы.

Следует заметить, что эта группа методических закономерностей может быть отнесена и к другим учебным предметам. Однако применительно к каждому учебному предмету эти закономерные связи имеют некоторую специфику, как бы свое особое преломление. Так, дидактические принципы находят во всех учебных предметах свои конкретные формы реализации, соотношение образовательных и воспитательных целей, с одной стороны, и практических — с другой, также раскрывается в них по-разному (ср. группу учебных предметов — основ наук и учебных предметов, представляющих собой главным образом виды деятельности, основы искусств и т. п.) (Общая методика 1967). Будучи наиболее общими методическими закономерностями, они занимают соответственно верхний ярус в иерархии закономерных связей, проявляющихся в обучении иностранным языкам.

V. Если коммуникативную функцию языка считать главной, то основу обучения иностранным языкам составляет процесс общения⁴⁸ средствами данного языка, т. е. иноязычная речевая деятельность (устная и письменная речь, чтение), в ходе и на основе которой осуществляется познавательная деятельность.

Единство коммуникативной и познавательной деятельности средствами иностранного языка — одна из существенных особенностей обучения этому учебному предмету.

Коммуникативная направленность обучения вытекает из значительной части перечисленных выше общих закономерностей, среди которых наибольшее значение имеют лингвистические и психолингвистические закономерности, в частности основная функция языка — служить средством приема, накопления и передачи информации.

Взаимосвязь коммуникативной деятельности с познавательной лишает обучение узко практического, прагматического характера, обеспечивая место данному учебному предмету в ряду других общеобразовательных предметов. В результате осуществления познавательной деятельности учащиеся приобретают умения и навыки работы с иностранным языком, составляющие основу для дальнейшего самообразования, приобретают определенные лексические, грамматические, фонетические знания, умения и навыки, без которых невозможно общение иноязычными средствами, знакомятся со сведениями из других областей знания, которые им необходимы для передачи информации и т. п. Однако данная познавательная деятельность как бы включена в коммуникативную и в значительной мере подчинена ей.

Все это определяет как цели, отбор и содержание учебного материала, так и педагогический процесс, т. е. относится, таким образом, к целям, содержанию, методам и средствам обучения.

VI. Если исходить из роли мотивов в учении и их зависимости от характера педагогических воздействий, то

⁴⁸ В условиях средней общеобразовательной школы речь может идти, разумеется, об условном, так сказать, искусственном, учебном общении, которое, однако, максимально должно быть приближено к естественному общению.

развитие активной речевой и познавательной деятельности учащихся невозможно без системы многомерных стимулов (особенно аудиовизуальных) и контроля (главным образом в функции подкрепления).

Данная закономерность вытекает прежде всего из рассмотрения обучения как одного из видов управления формированием личности, как процесса социально обусловленного, и в частности из обусловленности социальной природы самой личности (ОПЗ). Она определяется также закономерностями развития психики в процессе обучения, поэтапностью формирования знаний, умений и навыков (ОЗПП), зависимостью обучения от организации процессов усвоения (ОДЗ) и т. д. Применительно к познавательной деятельности данная закономерность присуща в своей общей части обучению любому учебному предмету, но по отношению к иностранному языку здесь взаимосвязи особые.

Это вызвано тем, что обучение иностранным языкам в школе, т. е. в условиях ограниченного по времени искусственного иноязычного общения, только в том случае может обеспечивать решение стоящих перед данным учебным предметом задач, если в процессе обучения постоянно будет стимулироваться познавательная и иноязычная речевая активность учащихся, если будут создаваться условия для появления речевой интенции, если будет обеспечиваться систематический контроль за учебными действиями учеников, если условия обучения будут приближены к условиям естественного живого общения с помощью системы стимулов и подкрепления. (Под стимулами понимаются, в частности, различные средства аудиовизуальной наглядности, включая технические средства обучения, и различные вербальные стимулы, в основе которых лежит языковая наглядность: специально организованный поиск информации при чтении, вербально задаваемые ситуации при обучении устной речи и т. д., стимулирующие речевое высказывание учащихся, а также оценочные высказывания учителя, товарищей.)

Сфера действия этой закономерности распространяется в первую очередь на содержание и структуру учебного материала, педагогический процесс, методы и средства обучения и находит отражение в целях.

Это последнее проявляется, например, в необходимости мотивированности целей обучения для учащихся и

в том, чтобы их реализация служила для школьников достаточным подкреплением.

VII. Исходя из специфики речевого общения вообще, процесс иноязычного общения и вся учебная деятельность в целом осуществляются на основе взаимосвязанного овладения лингвистической и экстралингвистической информацией, на основе их взаимодействия и взаимопроникновения.

Данная закономерность тесно связана с предыдущей. Она также вытекает из закономерностей смежных наук: социальной обусловленности обучения (ОПЗ), обусловленности реального педагогического процесса целями и содержанием учебного предмета (ОДЗ), социальной природы общения (ОЛЗ) и т. д. Последнее проявляется, в частности, в наличии неречевого элемента в речевом действии и в речевом воздействии (предметное содержание, ситуативная обусловленность), поэтому данная закономерность действует прежде всего в содержании, методах и средствах обучения и, соответственно, распространяется на его цели.

Характерно, что эти три закономерности присущи также обучению родному языку, ибо и в том и в другом случае происходит овладение как лингвистической, так и экстралингвистической информацией и познавательная деятельность в большей степени, чем при обучении другим учебным предметам, взаимосвязана с речевой. Ведь именно развитие последней и представляет собой при обучении данным двум учебным предметам в конечном итоге требуемый полезный результат (в отличие от других учебных предметов, где речевая деятельность выступает скорее как средство осуществления познавательной деятельности и не является самоцелью). Несмотря на указанную общность с родным языком, при обучении иностранному языку эти закономерные связи имеют специфические особенности, связанные со своеобразием целей и условий обучения: речевая деятельность, вернее, говорение и аудирование на родном языке лишь совершенствуются в процессе школьного обучения, а не формируются заново, как на иностранном языке; чтение и письмо в обоих случаях являются искомым результатом обучения, но при обучении родному языку есть возможность опираться на уже сформированный в устной речи языковой опыт, при обучении иностранному языку такой возможности нет. Кроме

того, при обучении родному языку действует еще один важный фактор — наличие языкового окружения, который выступает как постоянно действующее подкрепление и создает естественную мотивацию.

Остальные закономерности, взаимодействуя с предыдущими, выступают главным образом в сфере обучения нашему учебному предмету и составляют нижний ярус иерархии основных методических закономерностей.

VIII. В связи со сложной природой знаковой системы языка отбор и организация учебной информации (иноязычного учебного материала) функционально обусловлены и специфичны для каждого вида речевой деятельности.

Это связано с функциональной обусловленностью самих языковых единиц, с наличием уровней и некоторых конечных объектов речевой деятельности (ОЛЗ), а также с социальной обусловленностью обучения (ОПЗ) и всеми прочими закономерностями.

Значимость единиц иноязычного материала для обучения не абсолютная. Она зависит от целей обучения, а также от того, для развития какого вида речевой деятельности они предназначаются⁴⁹.

Данная закономерность затрагивает цели и содержание учебного материала, а вместе с тем и педагогический процесс, и методы, и средства обучения.

IX. Поскольку язык имеет уровневую организацию, то в качестве основных исходных и конечных структурных единиц иноязычной учебной информации выступают слово, словосочетание, типовое предложение (фраза) и связный текст (звучащей и письменной речи), а прием, переработка и передача речи осуществляются в форме упражнений⁵⁰.

Такое структурирование учебного материала закономерно, так как определяется уровнем характером речевой деятельности в целом, наличием сложной иерар-

⁴⁹ С этой закономерностью связан целый ряд таких сложных вопросов, как активная и пассивная грамматика, выделение различных слоев внутри словаря, рецептивное и репродуктивное усвоение в целом и др.

⁵⁰ Имеется в виду упражнение не как метод обучения (термин, используемый иногда в дидактике и соотносимый с тренировкой), а как форма организации материала и задания способов действия с ним.

хии речевых действий с иноязычным материалом, обладающим, соответственно, иерархической структурой. Оно обусловлено взаимодействием языка, речи и речевой деятельности с другими лингвистическими и психолингвистическими закономерностями, а также с закономерностями других смежных наук: системной природой обучения вообще (ОПЗ), зависимостью обучения от организации процессов усвоения (ОДЗ), поэтапным формированием предметных и умственных действий (ОЗП) и др.

Деятельностный характер обучения (ОПЗ) при обучении иностранным языкам закономерно находит специфическую форму выражения, имеющую форму упражнений (Общая методика 1967, с. 261). Сфера действия этой закономерности в целом охватывает содержание обучения, т. е. организацию учебного материала и процесса обучения ему, а также цели, методы, средства обучения.

Х. Исходя из деятельностной природы обучения вообще и иноязычному общению в частности, упражнение выступает как форма единения материала и действий реализации, причем действия реализации низшего порядка подчинены действиям реализации высшего порядка, что определяет последовательность упражнений.

Эта закономерность связана прежде всего с лингвистическими, психолингвистическими и психолого-педагогическими закономерностями, а также обусловлена общепедагогическими и дидактическими закономерностями (например, системным подходом к обучению).

Если проанализировать педагогический процесс, то можно увидеть, что единицей обучения нашему учебному предмету объективно является не единица иноязычного материала (слово, типовое предложение, текст), а единица деятельности, т. е. акт взаимодействия учителя и учащегося, опосредуемый материалом (или учащегося и учебника при самостоятельной работе), когда первый ставит задачу и намечает пути ее решения, а второй ее решает, сличая свои действия с образцом и т. д. Именно включение единицы материала в учебное действие, т. е. придание ей структуры и функции упражнения, обеспечивает ее усвоение. В этом проявляются закономерные связи между учебным материалом и дея-

тельностью по его усвоению, между содержанием учебного предмета и педагогическим процессом. Данная закономерность определяет в первую очередь содержание и структуру самого учебного материала, организацию педагогического процесса, а также другие компоненты системы обучения.

XI. Исходя из сказанного выше, следует выделить кибернетические функции упражнений, т. е. система упражнений есть не что иное, как способ реализации иерархии управления речевой и познавательной деятельностью учащихся, специфичный для каждого вида речевой деятельности.

Это обусловлено как лингвистическими закономерностями, так и закономерностями других смежных наук, например зависимостью обучения от организации процессов усвоения (ОДЗ), деятельностью характером обучения (ОПЗ) и др. Моделируя деятельность обучающихся, упражнения шаг за шагом подводят их к реализации поставленных задач, выполняя тем самым функцию управления деятельностью учащихся на разных ее уровнях.

Такое понимание системы упражнений — продукт системно-структурного подхода, позволившего, как нам кажется, вскрыть самую сущность данного явления.

Исходя из указанной трактовки, вся учебная деятельность учащихся (устная речь, чтение, письмо, включая восприятие объяснений учителя и т. п.) условно рассматривается как упражнения, выступающие в качестве отдельных звеньев в цепи действий учащихся и составляющие в целом их учебную деятельность. В связи с этим деятельность учителя, предлагающего упражнения и руководящего их выполнением, носит характер прямого управления деятельностью учащихся, опосредуемого лишь самим материалом упражнения.

Таким образом, указанная выше методическая закономерность определяет прежде всего организацию учебного материала и деятельность учителя и учащихся (педагогический процесс), а также методы и средства обучения.

XII. Так как единицы знаковой системы языка и виды речевой деятельности взаимосвязаны и вместе с тем обладают своей спецификой, то и обучение видам речевой деятельности осуществляется во взаимосвязи, при дифференцированном подходе к каждому из них и

учете первичности слухо-моторных связей⁵¹. Обучение аспектам языка также взаимосвязано и подчинено обучению видам речевой деятельности.

Эта закономерность конкретизирует предыдущие. На ее основе может быть определено соотношение видов речевой деятельности, соотношение аспектов языка между собой и их взаимодействие с видами речевой деятельности. Следовательно, данная закономерность действует прежде всего в сфере содержания и структуры учебного материала и процесса обучения ему, т. е. в сфере содержания обучения, а соответственно, в сфере методов и средств обучения и с неизбежностью затрагивает цели обучения.

ХIII. Так как лингвистические и экстралингвистические факторы взаимодействуют в общении, то это находит отражение и в обучении иноязычному общению, т. е. обучение основным видам иноязычной речевой деятельности тематически и ситуативно обусловлено.

Это вытекает главным образом из связи языка, мышления и действительности, из социальной обусловленности общения (ОЛЗ), из рассмотрения обучения как вида управления познавательной и иноязычной речевой деятельностью (ОПЗ) и т. д.

Речевая деятельность всегда направлена, т. е. «сфера общения определяется выбором предмета общения» (Брудный 1972), это предполагает наличие у обучаемого определенного знания соответствующей предметной области или ее отдельных аспектов, отраженных в темах, а также осознание условий общения — экстралингвистических, лингвистических, психологических, интегрированных в рамках так называемых ситуаций. Поэтому обучение иноязычной речевой деятельности обусловлено тематически и ситуативно.

Эта закономерность определяет как отбор и организацию материала, т. е. его содержание и структуру, так и процесс формирования речевых умений и навыков, его обусловленность мотивацией (например, познавательным интересом и т. п.) и действует в первую очередь в сфере содержания учебного материала и органи-

⁵¹ Учет первичности слухо-моторных связей реализуется, например, с помощью так называемого устного опережения, или устной основы обучения.

зации педагогического процесса и, соответственно, в сфере методов, целей, средств обучения.

XIV. Если при обучении иностранным языкам не учитывать родного языка учащихся, то невозможно предотвратить интерференцию и осуществить перенос знаний, навыков и умений.

Эта закономерность вытекает из специфики условий школьного обучения иностранному языку, а именно: из наличия смешанного, или, как его назвал Вайнрайх, субординативного билингвизма (Вайнрайх 1974). Это последнее определение с достаточной ясностью указывает на подчиненный (особенно на первых порах), опосредованный характер процесса овладения вторым языком. Родной язык выступает как первооснова, от которой отталкивается учащийся, знакомясь с новыми для него иноязычными средствами и способами выражения мыслей (Щерба 1947, Рахманов 1956, Колшанский 1967). В случае совпадения возникает положительный перенос знаний, умений и навыков, в случае расхождения — интерференция, отрицательное «наложение» форм и значений родного языка на иностранный, уподобление иностранного языка родному. Эта соотношенность двух языковых систем в сознании обучаемого — объективный фактор, который не может не проявляться и, соответственно, должен учитываться в процессе обучения. Он выступает поэтому в качестве объективной закономерности самого педагогического процесса и, в частности, отражается в используемых методах и приемах обучения, в организации материала. Эта закономерность, обусловленная главным образом психологическими и лингвистическими закономерностями, в той или иной степени связана и с ОПЗ (социальная обусловленность обучения), и с ОДЗ (зависимость обучения от организации процессов усвоения, в частности сознательности обучения⁵², и т. д.).

Эта закономерность действует как в сфере содержания и структуры учебного материала, так и в сфере педагогического процесса, методов и средств обучения.

⁵² Однако сознательность обучения вовсе не сводится только к необходимости соотносить обе языковые системы, так же как соотношенность языковых систем отнюдь не сводится только к их прямому сопоставлению.

Рассмотрение данной группы закономерностей как особо специфической для нашего учебного предмета обосновывается тем, что речь идет об отборе и организации именно языкового материала и об организации деятельности на его основе. Отбор и организация языкового материала приобретают столь важное значение, поскольку приходится исходить из реальных условий обучения, и в частности из отсутствия иноязычной среды. Именно поэтому необходимо при обучении иностранным языкам компенсировать отсутствие благоприятных условий очень четкой, действенной организацией материала и на ее основе организацией учебной деятельности; именно поэтому такое большое значение имеет выделение единиц материала и единиц деятельности, лимитированное развитие речи в рамках тем и ситуаций, дифференцированный подход к развитию разных видов речевой деятельности, строгая последовательность действий и операций, закрепленных с помощью упражнений, и в целом — максимальная управляемость всего процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений.

Отсюда вытекает, что жесткая детерминированность целей, содержания, методов и средств обучения социальным заказом общества, с одной стороны, и реальными условиями обучения — с другой, предопределяет объективную необходимость учета указанных выше факторов и постоянных поисков путей рационализации системы обучения иностранным языкам в целом.

Таким образом, на основе всего изложенного выше можно сделать следующие выводы.

1. Выделенные нами основные методические закономерности в области обучения иностранным языкам носят объективный характер. Они возникли на основе взаимодействия лингвистических (включая психолингвистические), психологических, педагогических и дидактических закономерностей, причем это взаимодействие выступает как результат становления и развития учебного предмета «иностраный язык».

2. В этом смысле, вероятно, неправомерно деление этих закономерностей на собственно методические и на закономерности, являющиеся своеобразным преломлением закономерностей смежных наук. Все они возникли в результате такого преломления и являются вместе с тем собственно методическими, т. е. относящимися ко

всей совокупности педагогических явлений, связанных с обучением иностранным языкам.

3. Среди основных методических закономерностей можно, как отмечалось, выделить более общие, т. е. относящиеся в той или иной степени также к другим общеобразовательным учебным предметам (например, I — IV), кроме того, ряд закономерностей, относящихся к обучению и родному языку (V — VII), и, наконец, специфические, относящиеся с учетом сделанных выше оговорок к обучению только данному учебному предмету (VIII — XIV).

Есть основание полагать, что какие-то связи и зависимости более прямые и непосредственные, а какие-то более опосредованные друг другом, но все они в той или иной степени обуславливают как цели, так и содержание, методы и средства обучения иностранным языкам.

4. Выделенные нами основные методические закономерности не исчерпывают, разумеется, всех закономерностей данной области знания. Количество их обусловлено в значительной мере числом названных закономерностей смежных наук, среди которых, как уже неоднократно говорилось, выбирались лишь самые общие и наиболее существенные (с точки зрения системно-структурного подхода) для обучения иностранным языкам. Можно предположить, что выявление других существенных закономерностей данной сферы действительности и, соответственно, других ОПЗ, ОДЗ, ОЛЗ, ОЗПП и рассмотрение их в системе приведут к выделению новых ОМЗ.

5. Исследование каждой из основных методических закономерностей будет только в том случае достаточно научно обоснованным, если будет учитываться ее соотношенность с закономерностями всех смежных наук. Это поможет выявить ее глубинные связи и опосредования.

6. Представляется, что, именно исходя из основных методических закономерностей, могут быть сформулированы ведущие принципы обучения иностранным языкам, которые в соответствии со своей функцией отражать должное, директивное упорядочивали бы нашу деятельность в данной сфере действительности.

7. Несмотря на то что функциональные связи и сфера действия основных методических закономерностей

были выявлены в самом общем виде, данные закономерности обслуживают в своей совокупности все элементы системы обучения иностранным языкам.

Все эти закономерности (за исключением интерпретации X и XI, которая стала возможной лишь в результате применения системно-структурного подхода), возможно, и не новы для методики обучения иностранным языкам, но все вместе выделены впервые на основе единых критериев. Они не рассматривались в системе, во взаимодействии с закономерностями всех смежных наук как объективные закономерности обучения иностранному языку в целом и либо частично относились к принципам, что лишало их должной объективности⁵³, либо использовались применительно к отдельным элементам системы: для формулировки конкретных целей или для определения конкретного содержания и методов обучения. Однако их особенность состоит как раз в том, что они не соотносятся с какой-либо конкретной системой обучения, т. е. не связаны с конкретными целями, а обладают относительной инвариантностью и до некоторой степени абсолютной значимостью. Так, например, при установке только на образовательные и воспитательные цели обучения иностранным языкам, т. е. при игнорировании их практической ценности, это свойство иностранного языка как учебного предмета имплицитно присутствует в нем, и обучаемый, попав в ситуацию общения, сумеет все же вычленить и понять отдельные элементы сообщения (отдельные слова) и пусть медленно, с трудом и незначительным эффектом применить на практике отдельные знания (ОМЗ I, II).

Аналогичное положение можно отметить по отношению ко всем закономерностям: как бы ни игнорировались указанные в них взаимосвязи (например, при составлении учебных программ, учебников, учебных пособий), они все же стихийно, пусть в малой степени, с низким уровнем эффективности, но будут проявлять себя.

Высказанное выше утверждение о том, что, исходя из основных методических закономерностей, могут быть сформулированы ведущие принципы обучения иностранным языкам, основывается на соотнесенности

⁵³ Как известно, отражая должное, директивное, принципы в значительной мере субъективны.

закономерностей и принципов (Законы и категории 1972).

Если закономерности фиксируют прочное, остающееся в явлении или во взаимодействии между явлениями, определяя значимые, сущностные связи и зависимости, то принципы, сформулированные на их основе, выполняют операциональные функции и служат руководством к действию. Закономерности как бы выявляют сущее и служат основанием для установления с помощью принципов должного, а принципы формулируют это должное, отражая определенные требования общества в тот или иной исторический период к деятельности человека в различных сферах ее приложения. Философы отмечают, что, когда имеет место диалектический переход должного в сущее, т. е. когда принципы реализуются, они могут обрести силу закона и выступить как объективно действующие закономерности.

Поскольку в данной части книги нас интересуют наиболее общие связи и зависимости, то в качестве основания для отграничения закономерностей от принципов мы условно рассматриваем степень их отнесенности к конкретной исторически сложившейся системе обучения. Выделенные выше закономерности не соотносятся, как указывалось, с конкретными целями, содержанием, методами и средствами обучения, а отражают прочные остающиеся взаимосвязи.

Если бы мы захотели сформулировать на их основе принципы, то мы должны были бы рассмотреть предварительно какую-либо конкретную систему обучения определенному иностранному языку, с тем чтобы выяснить, насколько в ней отражены и учтены названные выше (и далеко не исчерпанные) закономерности обучения данному учебному предмету. Это помогло бы выявить картину сущего, соотнести его положительные и отрицательные стороны, а затем сформулировать принципы должного, отражающего требования общества к данному учебному предмету, с тем чтобы поднять обучение ему на новую ступень. Однако наличие других задач не позволяет остановиться здесь на вопросах, связанных с анализом конкретной системы обучения иностранным языкам, а соответственно, и с формулировкой принципов.

Глава 6. НЕКОТОРЫЕ СУЩЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НАУКИ

Основные закономерности обучения иностранным языкам в качестве характеристик учебного предмета

Все выделенные выше закономерности фиксируют существенное в явлении «иностраный язык как предмет обучения», и это позволяет рассматривать их в первом приближении как основные его характеристики.

В методической литературе имеется целый ряд исследований, в которых в той или иной мере дается характеристика иностранного языка как учебного предмета. При этом исследователи выделяют разные аспекты данного явления. Одни останавливаются главным образом на специфическом значении обучения иностранным языкам, на определении его целей (Щерба 1947, Рахманов 1948); другие отмечают некоторые особенности речи (вернее, речевой деятельности) как предмета обучения (Шубин 1972), в частности оформление акта общения в речевых единицах (Аракин 1958); третьи указывают в общем плане на многообразие получаемых знаний (в области лексики, фонетики, грамматики), навыков и умений (чтение, письмо, устная речь) (Рогова 1964). Характеристика иностранного языка в сопоставительном плане с другими учебными предметами детально рассматривается в *Общей методике* (1967). Специфика иностранного языка как учебного предмета наиболее полно выявлена в коллективной монографии (*Курс обучения* 1971), где к особенностям этого предмета отнесены следующие: 1) необходимость развивать речевые умения параллельно с овладением средствами иностранного языка; 2) превалирование коммуникативных целей над образовательными и воспитательными; 3) необходимость искусственным путем создавать мотивы учения (например, на основе ситуаций, приближающих условия обучения к условиям естественного общения); 4) необходимость развивать мыслительную деятельность учащихся и ее направленность на со-

держание высказывания при одновременной фиксации внимания к языковой форме и правильности речи.

Однако недостатком этих определений являются их произвольный характер, отсутствие единых критериев выделения и иерархии внутри них.

Представляется обоснованным рассмотрение в принципиальном плане основных закономерностей обучения иностранным языкам как объективное отражение специфики данного учебного предмета, выступающего в единстве всех своих компонентов: целей, содержания и структуры иноязычного учебного материала, педагогического процесса (процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений), методов и средств обучения. Именно эти закономерности могут рассматриваться в качестве основы для описания специфики иностранного языка как учебного предмета. Это обеспечивает более объективный характер такого описания, позволяет показать, что общего у иностранного языка с другими учебными предметами, отражает (с учетом их специфики) главные аспекты феномена «иностраный язык как учебный предмет», выступающие как в явном виде (деятельность учителя иностранного языка, деятельность ученика, материальные средства обучения и т. п.), так и в неявном, идеальном виде (цели, содержание обучения, методы).

Итак, что общего у иностранного языка как предмета школьного обучения с другими общеобразовательными учебными предметами? Ответ на этот вопрос (хотя и не исчерпывающий) дают ОМЗ I — IV, а также с известными ограничениями ОМЗ VI. В последнем случае указанная общность отражена в той части формулировки, которая касается познавательной деятельности (развитие речевой деятельности не является для большинства других учебных предметов целью обучения) и значимости контроля. Общность с обучением родному языку проявляется также в действии ОМЗ V — VII, хотя применительно к ОМЗ VI с известными ограничениями: при обучении родному языку (т. е. в условиях свободного практического владения родной речью в устной форме и при наличии языкового окружения) необходимость в многомерных стимулах и постоянном положительном подкреплении менее настоятельна, чем при обучении иностранному языку.

Несмотря на отмеченную общность с другими учеб-

ными предметами, данные закономерности выступают как характеристики и нашего учебного предмета, так как непосредственно относятся к нему и имеют, кроме того, своеобразное конкретное преломление. Общеизвестно, например, что образовательные, воспитательные и практические цели, реализуемые средствами нашего учебного предмета, отличны от реализации их средствами других учебных предметов (ср. математику, физкультуру и т. д.). Следовательно, к характеристикам иностранного языка как учебного предмета относится и то, что сближает его с другими учебными предметами, и то, что отличает его от них. Последнее отражено в ОМЗ VIII — XIV.

Впрочем, применительно к некоторым из этих закономерностей можно было бы, вероятно, сказать, что они в той или иной степени присущи обучению родному языку (ОМЗ IX — XI, частично ОМЗ XII, XIII). Однако, как уже указывалось, их действие специфично по своим конкретным целям и условиям реализации.

Если попытаться кратко сформулировать, чем отличается иностранный язык как учебный предмет от родного языка, то необходимо отметить следующее.

1. При обучении иностранному языку доминирующей деятельностью является речевая деятельность (говорение, аудирование, чтение и письмо), а познавательная становится возможной только на ее основе. При обучении родному языку это соотношение несколько иное, ибо учащийся уже практически владеет языковыми средствами и устной речью и возможности для более глубокого и всестороннего осуществления познавательной деятельности значительно шире (в плане овладения как лингвистической⁵⁴, так и экстралингвистической информацией).

2. При обучении иностранному языку взаимосвязь между образовательными, воспитательными и практическими целями иная, чем при обучении родному языку. Представляется, что реализация образовательных и воспитательных целей может осуществляться при обучении иностранному языку только через реализацию практических целей (необходимо владеть хотя бы одним видом речевой деятельности, например чтением

⁵⁴ Отсюда, в частности, и больший удельный вес теории при обучении родному языку.

или аудированием, чтобы принять информацию, и говорением или письмом, чтобы передать ее). Кроме того, само содержание этих целей неодинаково. Как отмечалось, данное учащемуся в опыте владение устной родной речью в школе лишь развивается и совершенствуется. При обучении иностранному языку оно является объектом формирования. Кроме того, иностранный язык как учебный предмет вынужден решать (правда, в ограниченных пределах) целый комплекс задач, которые по сути дела распределяются между несколькими учебными предметами, например родным языком и литературой (впрочем, можно было бы установить связи также с географией, историей и т. п.).

3. Родной язык непосредственно связан с мышлением, и это облегчает присоединение или передачу содержательной (экстралингвистической) информации, позволяя сосредоточить на ней основное внимание. При обучении иностранному языку такие непосредственные связи нужно сначала создавать; приходится учитывать как факт недостаточно прочного и свободного владения языковыми средствами, так и факт соотнесенности двух языковых систем (родного языка и иностранного) в сознании обучаемого и вытекающее отсюда интерферирующее влияние первого на второй. В связи с этим внимание учащегося постоянно отвлекается на языковую форму выражения мысли (не в поисках более выразительных средств, как в родном языке, а в поисках самих материальных средств ее выражения). И для того чтобы иметь возможность решать коммуникативные задачи, необходимо обеспечить решение задач, связанных с практическим овладением иноязычными средствами: лексическими, грамматическими, фонетическими. При обучении родному языку нет объективной необходимости в подобной постановке задачи. Именно поэтому при обучении иностранному языку столь значимы вопросы, связанные с организацией материала и рациональной организацией деятельности по его усвоению и употреблению.

4. Отмеченная выше особенность нашего учебного предмета стимулирует, как уже говорилось, постоянные поиски наиболее эффективных путей отбора и организации языкового материала и конкретных приемов обучения. Для нашего учебного предмета существенен вопрос, обучать ли всем видам речевой деятельности одно-

временно или последовательно и с какого вида начинать обучение; обучать ли вообще всем основным видам речевой деятельности или главным образом одному или двум из них (например, устной речи, чтению); обучать ли путем постоянного сравнения с родным языком или, стараясь избежать его посредничества, где это возможно; добиваться ли овладения большим количеством языковых средств или минимальным, но обеспечивающим более оперативное использование их в речевой деятельности; опираться ли при этом главным образом на теорию или, отталкиваясь от практического языкового опыта, опираться на аналогию, на установление непосредственных ассоциативных связей; апеллировать ли только к сознанию или также к сфере подсознательного (неосознаваемого)⁵⁵ и т. п.

Короче говоря, речь фактически идет о том, что основная проблематика нашего учебного предмета значительно отличается от проблематики, связанной с обучением родному языку. Отсюда и установление специфических методических зависимостей для каждого из них.

Если, например, обучение родной речи ничем не лимитируется (за исключением возрастных особенностей и этапов обучения), то обучение иноязычной речи в условиях школьного образования всячески лимитировано определенным количеством тем, ситуаций, объемом лексики, грамматики и т. п. По сути дела налицо жесткая регламентация, при которой только в том случае можно реализовать стоящие перед данным учебным предметом цели, если налажено четкое управление всей учебной деятельностью, коммуникативной и познавательной, обеспечивающее их взаимосвязи и уровневые переходы единиц материала и действий реализации. Именно поэтому проблема системы упражнений, которая была бы направлена на взаимосвязанное и вместе с тем дифференцированное развитие каждого из видов речевой деятельности, приобретает для нашего учебного предмета столь кардинальное значение, сближая его с учебными предметами, формирующими разные виды практической деятельности: физкультурой, рисованием, пением, производственным обучением.

⁵⁵ См. Лозанов 1970, а также другие исследования, проводимые в области суггестопедии.

5. Как отмечалось, разные условия обучения родному и иностранному языку делают для последнего особенно важными проблемы мотивации, интереса, стимулирования. Так, при обучении родному языку интересное содержание текста — достаточный стимул для его прочтения. А поскольку при чтении на иностранном языке необходимо приложить множество усилий, чтобы через иноязычную языковую форму понять содержание, то требуются дополнительные стимулы, побуждающие к преодолению этих трудностей. Что касается говорения, то общение на родном языке — естественная потребность, а при обучении иностранному языку ее необходимо создавать искусственно.

Все отмеченное здесь нашло в той или иной форме отражение в выделенных основных методических закономерностях. Таким образом, даже с помощью относительно небольшого числа закономерностей может быть дана в первом приближении характеристика иностранного языка как учебного предмета, хотя необходимо отметить, что рассмотрение этого вопроса не может быть полным без детального анализа отдельных компонентов учебного предмета — целей, содержания, методов и средств обучения.

Совершенно очевидно, что, чем больше будет выявлено закономерностей данной сферы действительности в целом и в более частных ее проявлениях, на разных ее уровнях, тем более точным, системным и объективным будет описание специфики учебного предмета «иностраный язык» как в функциональном, так и в структурном отношении.

Эти задачи входят в предмет методики обучения иностранным языкам как науки, которая находится в постоянном взаимодействии с подсистемой «учебный предмет» и выступает как целостная система наших знаний о нем.

Методика обучения иностранным языкам как теория учебного предмета

В соответствии с двумя функциями педагогической науки (Красевский 1971а) методика обучения иностранному языку, с одной стороны, изучает и описывает реально действующий процесс обучения (педагогический процесс в его взаимодействии с остальными элементами

системы), т. е. фактическое, сущее, с другой стороны, на основе критического изучения сущего описывает должное, нормативное, т. е. формулирует принципы обучения и создает на их основе новые системы обучения (конкретные системы обучения на уровне реального педагогического процесса).

В первом случае реализуется ее констатирующая, научно-теоретическая функция, во втором — конструирующая, конструктивно-техническая функция (в нашем представлении и эта функция является не чисто технической, а научно-технической). В их основе лежит деятельность научного познания, изучающая реальный педагогический процесс как сущее и разрабатывающая систему норм для его осуществления — должное (Краевский 1971а), т. е. познавательная деятельность, непосредственно соотносящаяся с практической педагогической деятельностью.

Наука как система знаний существует благодаря научной деятельности, которая первична по отношению к научному знанию, ее конечному продукту, являющемуся следствием определенной практической и научной деятельности. Будучи порожденным научной деятельностью, научное знание не пассивно, оно активно влияет на нее.

Исследования в области науковедения позволяют сделать вывод об аналогичности структуры познавательной и практической трудовой деятельности (Савенко 1972, с. 49).

Рассматривая соотношение этих двух видов деятельности в области педагогики, В. В. Краевский (1971а, б) выражает его в виде последовательности шагов в познании процесса обучения. Если приложить к методике обучения иностранным языкам полученные им данные, что представляется правомерным, то это выглядит примерно так: 1) реально протекающий педагогический процесс фиксируется в описании; 2) выявляются инвариантные черты этого процесса в его взаимодействии с другими элементами системы и формулируются методические закономерности; 3) совершается переход от сущего к должному, от констатации к конструированию, что находит выражение в фиксации соответствующих знаний в виде принципов — положений операционального характера, которые должны основываться на выявленных методических закономерностях; 4) на ос-

нове этих принципов разрабатываются методические рекомендации (или методические принципы более частного характера) применительно к обучению отдельным видам речевой деятельности и отдельным аспектам языка; 5) все виды знаний, полученные в результате предшествующей работы, располагаются в иерархизованной методической системе, в точном соответствии с целями и условиями обучения; 6) практическим продуктом, получаемым, по выражению В. В. Краевского, «на выходе» из методической системы, является курс обучения учебному предмету, фиксируемый в виде программ, учебных планов, учебников и других учебных пособий; 7) курс обучения реализуется в педагогическом процессе, который вновь становится предметом изучения.

Тем самым, как отмечает В. В. Краевский, цикл замыкается и завершается один виток спирали познания.

«Таким образом, в цепи: $\text{сущее}_1 \rightarrow \text{должное} \rightarrow \text{сущее}_2 \dots$ — переход от сущего к должному совершается в педагогике (а в нашем случае в методике. — И. Б.) в деятельности по изучению закономерностей педагогических явлений, проявляющихся в функционировании конкретной социально обусловленной педагогической системы, и в создании на основе этого изучения, к которому привлекаются методы и результаты других наук, таких, как психология, кибернетика и т. д., систем норм, определяющих воспроизведение педагогического процесса на более высоком уровне» (Краевский, 1971а, с. 67).

Развивая эту мысль, В. В. Краевский видит специфику статуса педагогики как науки в том, что она представляет собой социально обусловленную область деятельности, в которой совмещаются, во-первых, функция исследования реально протекающего процесса обучения и воспитания (и, добавим мы, других элементов системы обучения — реальных и идеальных: целей, содержания, методов, средств), во-вторых, функция создания (проектирования) новых систем обучения и воспитания (Краевский 1971а).

Представляется также правомерным использовать выделенные В. В. Краевским структурные звенья педагогической науки применительно к методике обучения иностранным языкам. В. В. Краевский отмечает, что

педагогическая наука как разветвленная область общественной деятельности включает в себя все виды знаний и процедур, существующих в научном познании, в их соотношенности с производственной деятельностью (по схеме «наука — техника — производственная деятельность»), и выделяет следующие звенья педагогики: 1) методологические исследования; 2) фундаментальные исследования; 3) прикладные исследования; 4) опытно-конструкторские разработки — проектирование, конструирование и испытание нового продукта; 5) изобретательскую и рационализаторскую деятельность; 6) собственно производственную деятельность — замыкающее структурное звено цепи, связывающее науку и производство (Краевский 1971а).

В методике обучения иностранным языкам как науке в принципе можно выделить те же структурные звенья, однако нельзя не отметить, что наиболее слабыми из них являются методологические и фундаментальные исследования, а также опытно-конструкторские разработки, опирающиеся на научный эксперимент.

Несмотря на это, можно, вероятно, утверждать, что в принципиальном плане методика обучения иностранным языкам — в такой же мере теоретическая наука, как и прикладная, ибо в противном случае ее нельзя рассматривать в качестве теоретической основы практической деятельности.

В. Е. Гмурман (1971) отмечает, что «...своеобразие социальных процессов отражается и на характере исследующих их наук. Социальные науки воплощают накопленные человечеством знания не только в абстрактных понятиях, социальных символах, научных законах, но также в запечатлевающих те или иные существенные процессы картинах, образах. Историк воспроизводит ход какого-либо исторического события, медик — процессы заболевания и исцеления отдельного человека, педагог — конкретный опыт воспитания и перевоспитания.

Педагогика включает общетеоретические и прикладные знания; в ней находят место кроме широких обобщений (понятий, закономерностей, законов) также нормы педагогического действия (принципы, правила). Педагогика, так же как и медицина, не сводится к теории; она вооружает практику и прямыми рекомендациями. Но это не дает оснований для того, чтобы отри-

цать теоретические задачи педагогических наук» (с. 67—68).

С нашей точки зрения, все сказанное в адрес педагогики имеет отношение и к методике обучения иностранным языкам как науке. Используя сравнение с медициной, можно отметить, что в любом исследовательском плане как методика, так и медицина должны не только опираться на теорию, но и создавать ее, и в этом плане они являются науками теоретическими. В плане практического приложения полученных данных (в медицине практика здравоохранения, в методике — процесс обучения и воспитания) — это науки прикладные. Различие, однако, в том, что медицина имеет свою, разработанную и достаточно строгую методику исследования, а методика пользуется в основном методами смежных наук, что, вероятно, закономерно, ибо обусловлено ее местом среди этих наук (впрочем, и медицина использует методы исследования других наук, например химический анализ и т. п.).

Для того чтобы усилить «опережающую» роль теории по отношению к практике (Краевский 1971а), необходимо укрепить два первых структурных звена методики, объединив их в одно (методологические и научно-фундаментальные исследования), а также более широко использовать в методике передовые методы исследования смежных наук (например, психологический эксперимент). Применение системно-структурного анализа нам представляется одним из шагов в этом направлении.

Если вернуться к определению методики как науки и вспомнить, что объект ее — вся совокупность реальных педагогических явлений, связанная с обучением иностранному языку, а в качестве ее предмета выступает обобщение множества возможных моделей систем обучения и что функционирование последних основано на взаимодействии учебного предмета в совокупности его материальных и идеальных форм с методикой как наукой, то можно уточнить существующее определение методики как теории обучения иностранному языку, охарактеризовав ее как теорию данного учебного предмета.

Это определение не опровергает первого. Оно лишь подчеркивает теоретическую значимость методики как науки и привлекает внимание к проблемам на-

шего учебного предмета в целом, а не только непосредственно к процессу обучения ему.

Теория учебного предмета с неизбежностью должна включать в себя более частные научные теории, выступающие как результат глубокого познания отдельных компонентов учебного предмета, например: теорию целей обучения данному учебному предмету, теорию содержания данного учебного предмета, теорию средств обучения, в частности теорию учебника, и т. д. Лишь на основе всестороннего изучения учебного предмета во всех реальных и идеальных его формах может быть познан конкретный процесс обучения ему.

В связи с изложенным можно предположить, что, наряду с принятым в методической литературе подразделением методики на общую и частную⁵⁶, правомерен, вероятно, и другой подход, а именно: выделение, с одной стороны, общей методики обучения иностранным языкам в средней школе как науки о данном учебном предмете в целом и, с другой стороны, отдельных частных ее интерпретаций (приложений). Последние отражают ту или иную систему обучения конкретному иностранному языку (при определенном родном языке учащихся), реализуемую с помощью действующих в данный исторический период средств обучения.

Такой подход представляется плодотворным по следующим причинам.

Во-первых, рассмотрение основных проблем методики обучения иностранным языкам в единой научной системе основано на том, что обучение отдельным иностранным языкам в методическом плане имеет больше сходства, чем различий, ибо обучение в целом строится с учетом общей специфики учебного предмета «иностранному языку», с учетом одних и тех же основных методических закономерностей, на основе которых могут быть сформулированы общие ведущие принципы обучения.

Во-вторых, имеющиеся различия не затрагивают обучения в принципиальном плане, а лишь модифицируют его с учетом специфики каждого языка.

В-третьих, опора на принципиальную общность обучения всем иностранным языкам позволит объединить

⁵⁶ См. Общая методика 1967, а также частные методики по отдельным иностранным языкам.

усилия всех ученых-методистов для разработки общих методологических и фундаментальных проблем методики обучения иностранным языкам и будет способствовать более глубокой разработке теоретических основ науки, совершенствованию практики обучения и взаимному обогащению конкретных методических систем.

В-четвертых, на этой основе может быть в известной мере унифицировано обучение иностранным языкам в целом.

Из всего изложенного следует, что понятие «система обучения» используется нами, с одной стороны, в широком смысле слова, как некая абстракция, включающая в себя систему объекта и систему предмета методики в их взаимодействии и отражающая в обобщенном виде всю совокупность явлений и отношений данной сферы действительности. (Введение этого понятия позволяет более четко очертить сферу действия методики и основных закономерностей, изучаемых ею, разграничить ее объект и предмет, выделить ее основные категории.)

С другой стороны, понятие «система» используется в более узком смысле слова, как конкретизация названной выше системы применительно к обучению отдельному иностранному языку, т. е. можно говорить о системах обучения русскому языку как иностранному, немецкому, английскому, французскому языкам, объективно действующим в тот или иной период и реализующим определенную методическую систему.

ЧАСТЬ II

АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ, ОТРАЖЕННЫХ В ОСНОВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЯХ

Разные уровни рассмотрения понятия системы обучения иностранным языкам. Цели обучения. Содержание обучения. Методы обучения. Средства обучения.

Глава 1. РАЗНЫЕ УРОВНИ РАССМОТРЕНИЯ ПОНЯТИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Опираясь на выдвинутые в первой части книги общие теоретические положения, которые выступают в качестве постановки проблемы и основы для дальнейшего исследования, перейдем к более детальному анализу понятия системы обучения иностранным языкам.

На первом уровне рассмотрения в понятие системы входила вся объектно-предметная область методики как явление крайне многосложное (включающее ее конкретные и абстрактные объекты) и как абстрактная макросистема по отношению к реальному педагогическому процессу. На выходе этой системы были получены и уточнены некоторые основные исходные понятия методики обучения иностранным языкам, в терминах которой будут далее описываться более частные понятия. Второй уровень рассмотрения системы предполагает дальнейшее уточнение выделенных на первом уровне методических категорий, наполнение их конкретным содержанием, чтобы тем самым создать или обосновать определенную исторически обусловленную методическую (концептуальную) систему.

Таким образом, под методической системой понимается индивидуальная интерпретация системы обучения на уровне макроподхода (как обобщение объектно-

предметной области методики), имеющая на выходе тот или иной «знаковый продукт», например в виде теоретических трудов, учебников, учебных пособий. Методическая система отражает определенную концепцию, обусловленную общественно-историческими факторами, уровнем развития наук, личностными свойствами ее авторов.

Несколько методических систем, имеющих общие исходные позиции, одинаково трактующие основные методические понятия и категории, т. е. обладающие принципиальной общностью, представляют то или иное методическое направление в обучении (тот или иной общий метод), например методические системы М. Берлица, М. Вальтера и Ф. Гуэна как репрезентация натурального метода.

На втором уровне рассмотрения понятия системы мы попытаемся дать свою интерпретацию явлений и процессов действительности, отраженных в основных методических категориях¹.

Третий уровень рассмотрения понятия системы относится непосредственно к педагогическому процессу, т. е. деятельности учителя и учащихся, опосредуемой учебником в его современном виде (учебным комплексом). Только в результате внедрения учебника в практику обучения складывается реальная система обучения конкретному языку, которая выступает во взаимодействии учителя и учащихся, учащихся и учебника, учителя, учебника и книги для учителя и дает на выходе заданный уровень обученности, т. е. конкретные иноязычные знания, умения и навыки. Следовательно, являясь непосредственным материальным орудием для внедрения в практику целого обучения, содержания учебного предмета и методов, учебник, наряду с другими средствами обучения, выступает как система их реализации.

Однако реальная система обучения не тождественна системе обучения на двух первых уровнях рассмотрения. Здесь имеет место многократное опосредование, характерное для познания в целом, а именно: вся объектно-предметная область методики как науки интер-

¹ Описываемая таким образом в общем плане методическая система — результат анализа и обобщения деятельности автора по созданию конкретного курса обучения.

преторируется применительно к определенному иностранному языку и, обретая знаковую форму (выступая, например, в виде учебника и книги для учителя), представляет систему обучения этому языку, которая неизбежно несет в себе некоторые индивидуальные черты исходной методической концепции. Это проявляется, например, в выделении разных сторон и закономерностей рассматриваемых объектов в качестве наиболее существенных, в формулировании на этой основе разных принципов и т. д. Поэтому одновременно могут существовать относительно близкие, похожие друг на друга методические системы обучения различным иностранным языкам и разные методические системы обучения одному и тому же языку, т. е. методические системы могут в определенный исторический период обладать как принципиальной общностью (при некоторых даже значительных расхождениях), так и принципиальными различиями.

Учебник — знаковый продукт определенной методической системы — материализует все ее основные свойства и тем самым отражает в качестве системы реализации как общие объективные черты абстрактной системы обучения, так и субъективные черты той или иной ее индивидуальной интерпретации. Таким образом, исходная идеальная система трансформируется и становится явлением другого, более низкого уровня абстракции. При этом из абстрактной макросистемы в реальную систему обучения как бы транспонируются некоторые ее компоненты (например, цели, средства и методы) и непосредственно включаются в педагогический процесс. Остальные компоненты условно рассматриваются на данном уровне как элементы среды — методика как наука, содержание учебного предмета как абстрактная методическая категория. Но тем большее значение приобретает конкретное воплощение содержания учебного предмета в средствах обучения и его внедрение в практику. Следовательно, система как бы смещается в сторону педагогического процесса и именно он становится объектом изучения.

Поскольку педагогический процесс — явление сложное и противоречивое, то его непосредственное изучение — дело весьма трудное. В целях облегчения задачи на определенном этапе познания можно ограничиться исследованием модели педагогического процесса, в ка-

честве которой, как мы попытаемся показать ниже, выступают учебные комплексы. Таким образом, на третьем уровне рассмотрения системы обучения иностранным языкам объектом изучения должны стать либо реальный педагогический процесс, либо учебные комплексы (или хотя бы их ядро — книги для ученика и книги для учителя), а также, по возможности, опыт их внедрения в практику обучения.

Однако в связи с тем что мы не обращаемся к тому или иному конкретному иностранному языку, ограничимся в основном рассмотрением системы обучения иностранным языкам на двух первых уровнях, затрагивая проблемы учебника лишь в общетеоретическом плане. Посмотрим, как раскрываются с позиции системно-структурного подхода основные компоненты макросистемы обучения иностранным языкам, зафиксированные в основных методических категориях.

Глава 2. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Категория «цель» восходит в философском плане к таким понятиям, как «причинность», «причина» и «следствие», «потребность» (Клаус 1960, Нагель 1961, Штегмюллер 1961, Украинцев 1972, Макаров 1973), и определяется как предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия (Философский словарь 1972).

В исследованиях, рассматривающих эволюцию во взглядах на категорию цели, отмечается двойственная природа этой категории, наличие в ней реального и идеального начала, объективного и субъективного (Трубников 1968, Украинцев 1972, Макаров 1973).

Известно, что общественное производство порождает потребности, а последние выступают, по словам К. Маркса, одновременно и «...как побуждение и как цель»². Следовательно, будучи порожденными объективным миром³, цели отражают объективные отношения действительности, и в этом плане они объективны. Преломляясь, однако, в сознании людей и выступая как некая идеальная схема, как мыслимая, но еще не реализованная перспектива деятельности, цель в известной мере идеальна и субъективна, хотя, по мнению ряда исследователей (Украинцев 1972, Макаров 1973), развитие кибернетики и привело к значительной объективизации этой категории и лишило ее узко антропоморфического смысла.

В применении к обучению цели также представляют собой отражение объективных потребностей развития общества в тот или иной исторический период, причем потребностей по отношению к формированию лич-

² К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Изд. 2-е. Т. 12, с. 718.

³ В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 29, с. 171.

ности, ее свойствам, необходимым для осуществления общественно полезной деятельности (Огородников 1968, Болдырев и др. 1968).

Сущность любого объекта «...определяется как его внутренней природой, так и внешним воздействием» (Свечников 1973, с. 143). Это особенно важно учитывать при системно-структурном подходе к явлению. Структурная схема системы обучения иностранным языкам достаточно наглядно отражает многочисленные связи целей обучения как одного из компонентов этой системы с другими ее компонентами и со средой (разумеется, отнюдь не исчерпывая их). Исходя из этой схемы, можно рассматривать воздействия среды как внешние воздействия, внутри которых выделяются общие факторы и связи, влияющие на обучение любому учебному предмету (например, связи с уровнем развития общества, его социальным строем, политикой, уровнем развития науки в целом), и специфические связи, влияющие на обучение именно данному учебному предмету (в частности, связи с педагогикой, дидактикой, психологией и лингвистикой, осуществляемые через методики как науку, а также межпредметные связи).

Связи целей обучения иностранным языкам с другими компонентами системы можно рассматривать как внутренние специфические связи (например, связи целей обучения с содержанием и структурой учебного материала или с педагогическим процессом, с методами и средствами обучения, а также с методикой как наукой). Для рассмотрения внешних воздействий следует, с одной стороны, проанализировать требования общества в тот или иной период времени к свойствам и деятельности формируемой личности вообще и с точки зрения данного учебного предмета в особенности.

Из истории развития методики известно, что в зависимости от того, какую из целей обучения — общеобразовательную, воспитательную или практическую — выделяли в качестве ведущей (две первые обычно объединялись и противопоставлялись практической), складывалось то или иное направление в методике обучения иностранным языкам, ибо цели с неизбежностью предопределяли и содержание учебного материала, и процесс обучения ему (педагогический процесс), а также методы и средства обучения. В этом последнем находят свое выражение специфические внутренние связи целей

как элемента системы обучения иностранным языкам с другими компонентами этой системы.

Рассмотрение целей с точки зрения внешних общих и специфических связей должно привести к выявлению внутри них доминирующей цели (в целом и на отдельных этапах обучения), причем не только в плане выбора между образовательными и воспитательными, с одной стороны, и практическими — с другой, но и внутри последних по видам речевой деятельности — устной речи, чтению и письму. Так, вероятно, с точки зрения этих внешних связей для решения в полной мере практических, образовательных и воспитательных задач хорошо было бы обеспечить выпускникам средней школы одинаково свободное практическое владение одним иностранным языком во всех видах иноязычной речевой деятельности: чтении, устной и письменной речи. Однако это пожелание не только нереально, но и само по себе не столь уж очевидно в принципиальном плане. Для того чтобы выяснить, так ли практически необходимо в равной мере владеть всеми видами речевой деятельности, следовало бы выявить все конкретные возможности (имеющиеся и прогнозируемые) для применения полученных знаний, умений и навыков в будущей практической деятельности. Подобная задача ставилась неоднократно в научной литературе (см. Основные направления 1972), но по сути дела еще очень мало сделано в этом направлении.

Всегда приходилось ограничивать цели обучения иностранным языкам и внутри практических целей отдавать предпочтение одному или двум из трех основных видов речевой деятельности, если и не на всем протяжении обучения, то хотя бы на отдельных этапах, — либо чтению, либо устной речи; письму (по этой же причине) большей частью отводилась вспомогательная роль в обучении (Цетлин 1970). Это положение сохраняется и в настоящее время, хотя устная речь и чтение выступают как относительно равноправные конечные цели обучения.

С точки зрения специфических внешних связей существенно выявить конкретные формы возможного взаимодействия иностранного языка с другими учебными предметами, т. е. реализацию межпредметных связей в целях обучения иностранному языку, соотнесенность их с общими целями воспитания и образования.

Если иметь в виду внутренние специфические связи (внутрисистемные), то следует, вероятно, различать связи целей с методикой обучения как наукой и их связи с другими компонентами подсистемы «учебный предмет»: содержанием учебного предмета, педагогическим процессом, методами и средствами обучения. Учитывая связи целей с методикой как наукой, важно установить: а) насколько полно отражается в целях знание объектов той области действительности, которые моделируются в предмете методики как науки, т. е. насколько полно отражаются в целях, например, основные закономерности обучения иностранным языкам или насколько полно учитывается своеобразие формируемых видов иноязычной речевой деятельности и осуществляемой в ходе ее и на ее основе познавательной деятельности и т. п.; б) насколько соответствует формулировка целей языку данной науки на современном этапе ее развития, т. е. насколько инструментально они заданы, чтобы обеспечить требуемый результат.

Для того чтобы раскрыть природу внутренних специфических связей, необходимо проникнуть в сущность самих целей, вскрыть их отношения с другими элементами данной подсистемы. А для этого существенно выявить: а) специфику планируемого результата; б) специфику соотношения целей — средств — результата, понимая в данном случае под средствами все то, что лежит между целью и результатом; в) специфику конкретных условий протекания педагогического процесса, условий реализации целей обучения.

Такой путь рассмотрения целей обучения иностранным языкам от выявления внешних общих связей к внутренним (а не наоборот) обусловлен тем, что в данной работе проблема целей ставится лишь в общем, принципиальном плане, с позиций системно-структурного подхода, а поэтому возникает необходимость обрисовать прежде всего круг взаимосвязанных с данной категорией проблем и затем, постепенно сужая его, подойти к рассмотрению сущности этой категории.

Если посмотреть, как заданы цели обучения иностранным языкам в действующих программах, то можно установить, что их формулировка не может способствовать достаточно четкому прогнозированию результатов обучения, хотя известно, что цель есть не что иное, как заранее мыслимый результат деятельности.

Исходя из этого положения, И. И. Логвинов, например, полагает, что наиболее рациональный подход к определению целей обучения мог быть достигнут путем «...конкретного многостороннего описания человека будущего общества, а также характера его деятельности и отношений с другими людьми» (Логвинов 1969, с. 93). Отмечая отсутствие четко определенного описания целей обучения, И. И. Логвинов считает возможным выделить в общем плане лишь структурные компоненты цели обучения в виде «...запаса научных знаний, умственного развития, владения специальным комплексом практических умений, диалектико-материалистического мировоззрения» (с. 93).

Ф. А. Виданов (1970), полемизируя с И. И. Логвиновым, считает, что «...нельзя исключить эти компоненты из содержания, тем более из структуры учебного предмета» (с. 102). Более того, Ф. А. Виданов полагает, что анализ цели обучения не был предметом специальных научных исследований именно потому, что педагогика не могла дать описания человека будущего общества, поскольку учебный предмет является средством расширения воспроизводства человеческого общества, а не средством его производства.

Очевидно, причина такого положения прежде всего в том, что все попытки определения цели обучения в теоретическом плане предпринимались либо без учета конкретного содержания и структуры учебного предмета и других связей категории «цели», либо на материале конкретного учебного предмета, но также без достаточного учета всех многочисленных связей этого компонента с остальными компонентами системы и со средой (как правило, учитывались лишь общие внешние связи); кроме того, формулировка целей носила, как было показано выше, крайне общий, неоперационный характер.

Основываясь на положении о том, что цель есть заранее мыслимый результат деятельности, рассмотрим в общем плане следующие вопросы. Каковы в самом общем виде содержание и структура планируемой деятельности, выступающей в качестве результата обучения? Как конкретно проявляется взаимосвязь образовательных, воспитательных и практических целей? Что представляют собой в самом общем виде цели как сложная подсистема внутри системы обучения этой

деятельности, каковы ее структура и функции? Как соотносятся между собой цели и результат обучения? Как в первом приближении можно было бы подойти к определению конечных практических целей обучения иностранным языкам на современном этапе?

Разумеется, что каждый из поставленных вопросов может составить предмет самостоятельного научного исследования. С точки зрения системно-структурного анализа естественно предположить, что содержание и структура планируемой деятельности, получаемой на выходе системы обучения иностранному языку как учебному предмету, могут рассматриваться лишь с учетом специфики функционирования системы обучения в целом и каждого из ее компонентов в отдельности. А это значит, что без рассмотрения основных методических категорий, отражающих в обобщенном виде каждый из компонентов этой системы, и без характеристики всей системы в целом анализ этой планируемой деятельности будет носить весьма поверхностный характер. Поэтому ограничимся тем, что рассмотрим отдельные аспекты проблемы.

Исходя из специфики иностранного языка как учебного предмета и отвлекаясь пока от других существенных связей и зависимостей, следует в первую очередь отметить наличие планируемых на выходе системы обучения четырех основных видов речевой деятельности (говoreния, слушания и понимания, чтения и письма), которые выступают как процессы «...активного целенаправленного непосредственного или опосредствованного взаимодействия субъекта с окружающей средой» (Зимняя 1973а, с. 66), в нашем случае средствами иностранного языка.

Психологи отмечают наличие в каждой деятельности человека трехчастной или трехуровневой структуры (Леонтьев 1965): побудительно-мотивационной части, реализующейся «...в сложном взаимодействии потребностей, мотивов и цели как „будущего результата деятельности“» (Зимняя 1973а, с. 67), аналитико-синтетической части, направленной на выявление предмета деятельности, анализ условий и привлечение орудий деятельности, и исполнительной части. Произведя анализ структуры деятельности слушания и говорения, И. А. Зимняя относит к первой части потребность в общении. «Эта потребность, воплощаясь в мотиве и ком-

муникативном намерении, определяет цель речевой деятельности, выражающейся в самом предмете, т. е. в том, на что она направлена, — в мысли» (Зимняя 1973а, с. 68). Следовательно, в качестве предмета речевой деятельности (в частности, слушания и говорения) выступает идеальный предмет—мысль, которая и определяет цель коммуникации, а в качестве основной ее единицы выступает «...речевой поступок, реализуемый в речевом сообщении (речевом сигнале) и имеющий свое „означаемое“, т. е. коммуникативное намерение, реализуемое в способе формирования мысли посредством языка, и „означающее“, представляющее собой физическую (акустическую или графическую) его реализацию» (Зимняя 1973а, с. 69).

Если подойти к рассмотрению речевой деятельности с точки зрения обучения, к тому же с точки зрения обучения иноязычной речевой деятельности, то картина в значительной мере усложнится, так как психологические аспекты рассмотрения речевой деятельности вступят во взаимодействие с педагогическими, дидактическими и лингвистическими аспектами, что создаст специфический синтезированный методический аспект ее рассмотрения.

С этих позиций на выходе системы обучения иностранным языкам в средней школе в качестве ее планируемого результата выступает, как отмечалось, именно сама иноязычная речевая деятельность в четырех основных ее видах, которая в дальнейшей практической деятельности индивида может быть использована в составе трудовой или познавательной деятельности или как самостоятельная, по определению И. А. Зимней, «коммуникативно-общественная деятельность». Будучи планируемым результатом, т. е. целью обучения, данная деятельность выступает и в качестве предмета обучения, ибо «именно в предмете реализуется цель деятельности» (Зимняя 1973а, с. 68), именно в предмете она объективируется. В качестве предмета обучения речевая деятельность отнюдь не представляет собой только идеальный предмет, а сочетает в себе как идеальный аспект (мысли), так и материальный, т. е. иноязычные средства ее выражения, выступающие при обучении иностранному языку тоже как предмет, на который направлено обучение.

Если предположить в речевой деятельности, как и

во всякой другой человеческой деятельности, наличие выделенных выше трех уровней — побудительно-мотивационного, аналитико-синтетического и исполнительного, то следует, вероятно, выделить эти части и в самой структуре целей обучения. Каждая из этих частей становится предметом деятельности (обучения) и планируемым результатом его.

В этом качестве побудительно-мотивационный компонент целей предполагает формирование интереса к изучаемому языку, потребности в совершенствовании приобретаемых знаний, умений и навыков, стремления к дальнейшему самообразованию, к практическому использованию основных видов иноязычной речевой деятельности не только в процессе обучения, но и (избирательно, хотя бы некоторых из них) в будущей практической деятельности.

Побудительно-мотивационная сфера целей предполагает, таким образом, создание коммуникативного намерения (в частности, замысла высказывания при говорении), развитие положительных эмоций, потребности в иноязычном общении, что может в значительной мере провоцироваться в процессе обучения с помощью многообразных аудиовизуальных и вербальных стимулов и поддерживаться с помощью положительного подкрепления (положительной оценки учителя, товарищей, собственного удовлетворения от полученного результата и т. п.).

Следующий структурный компонент целей — планируемая аналитико-синтетическая деятельность, которую можно представить себе как реализацию коммуникативного намерения, например замысла высказывания при говорении в процессе формирования, формулирования и оформления мысли посредством иностранного языка (Зимняя 1973а, с. 69).

И. А. Зимняя отмечает, что применительно к говорению как виду деятельности аналитико-синтетическая часть «...включает весь операционный механизм так называемого „внутреннего оформления“ высказывания, в который входят умственные действия по актуализации вербальных средств, грамматическому структурированию фраз, их трансформации. Основными операциями этого механизма являются операции выбора (или отбора) и составления (или объединения, группировки) элементов отбора по заданному языковыми нор-

мами правилу в соответствии с замыслом» (Зимняя 1973а, с. 69—70). Следовательно, предполагается, что данная деятельность протекает здесь во внутреннем плане.

Характерно, что при обучении иноязычной речевой деятельности эта ее часть реализуется как во внутреннем, так и во внешнем планах. Основываясь на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, и в частности на положении о том, что внутренние умственные действия есть результат интериоризации внешних предметных действий, а также учитывая специфику иностранного языка как учебного предмета, есть основание считать, что аналитико-синтетическая часть деятельности охватывает два взаимосвязанных, взаимопроникающих этапа, а именно внешние предметные действия (действия по овладению единицами материала и действия оформления и оперирования — произнесение, раскрытие значения, воспроизведение, написание и т. п.) и внутренние умственные действия как результат интериоризации этих внешних предметных действий с иноязычным материалом.

Данная часть планируемой иноязычной речевой деятельности предполагает овладение языковым материалом (определенным количеством слов, звуков, грамматических явлений) и навыками и умениями дифференцированно оперировать ими либо в процессе оформления высказывания (говорения, письма), либо в процессе «воссоздания» чужой мысли, т. е. слушания и чтения. Однако и то и другое осуществляется на уровне овладения техникой такого оперирования, т. е. самим операционным механизмом этих деятельностей. На данном уровне формируемой деятельности центральное место занимает лингвистическая информация, причем на выходе системы обучения существенно получить умение самостоятельно извлекать эту информацию (умение раскрыть различными способами значение незнакомого слова, опознать общее, закономерное в отдельном явлении и определить особенности его функционирования и т. д.) и самостоятельно передавать ее (умение правильно структурно оформлять высказывание).

Само собой разумеется, что каждый из видов речевой деятельности имеет свой операционный механизм, соответствующий специфике этого вида речевой деятельности. Это предполагает дифференцированные дей-

ствия по его формированию и дифференцированные знания, умения и навыки на выходе аналитико-синтетической части целей обучения. Применительно к устной речи это было показано выше. (В значительной мере то же может быть, вероятно, отнесено и к письменной речи⁴.) Аналитико-синтетическая часть в слушании (и чтении) представлена, как отмечает И. А. Зимняя, более полно и развернуто, чем в говорении. Операционный механизм складывается из проходящей несколько этапов аналитико-синтетической обработки воспринимаемого зрительно или на слух речевого сообщения. К основным операциям этого механизма применительно к слушанию И. А. Зимняя (1973а) относит «операции отбора, сличения и установления внутривидовых соответствий» (с. 71). Как виды деятельности слушание и чтение определяются прежде всего внутренней стороной, т. е. смысловым восприятием, хотя чтение может осуществляться и во внешней моторной деятельности, причем последняя весьма существенна для овладения внутренней стороной деятельности.

Все эти особенности обуславливают второй структурный компонент целей обучения, который имеет свою специфику в зависимости от видов речевой деятельности. Следовательно, каждому виду речевой деятельности соответствуют свои конкретные цели обучения, реализующиеся в предметном содержании этой деятельности и обладающие поэтому своей особой спецификой.

Третий структурный компонент целей обучения иноязычной речевой деятельности — исполнительная часть. Этой основной по значимости части подчинены две предыдущие. Исполнительная часть любого вида речевой деятельности как планируемый результат обучения предполагает использование побудительно-мотивационной сферы, коммуникативного намерения для осуществления иноязычного речевого общения непосредственно (слушание, говорение) или опосредованно (чтение, письмо), причем аналитико-синтетическая часть деятельности по переработке лингвистической информации осуществляется теперь только во внутреннем плане.

⁴ Мы отвлекаемся от наличия существенных различий в операционном механизме письменной и устной речи, а также слушания и чтения и основываемся только на имеющейся у них общности.

На данном уровне центральное место занимает прием, переработка и передача экстралингвистической информации, связанной с отражением различных сторон действительности, областей знания, искусства и т. п., среди которых особенно большое значение имеют сведения страноведческого характера. Данный компонент целей обучения предполагает формирование сложных способностей осуществлять иноязычную речевую деятельность в разных ее видах. Эти способности складываются не только из умений и навыков говорения, слушания, чтения и письма, но и из готовности их осуществлять, из активного стремления к иноязычному речевому общению⁵.

Таким образом, именно данный уровень планируемой иноязычной речевой деятельности является искомым, а цели обучения по основным видам этой деятельности выступают в качестве высших конечных целей как всего обучения в средней школе, так и определенных его этапов, а внутри них ступеней (разделов, тем) и т. п.

Итак, цели обучения иностранному языку обладают далеко не однородной структурой, соответствующей специфике структуры самой формируемой деятельности.

Даже поверхностный анализ показывает, насколько тесно переплетаются в структуре целей образовательные, воспитательные и практические компоненты.

В методической литературе существует немало описаний образовательных, воспитательных и практических целей (Щерба 1947, Монигетти 1950, Рахманов 1956, Цетлин 1970, Москальская 1971а, и др.). При этом справедливо утверждается, что конечным планируемым практическим результатом деятельности при обучении иностранному языку является прием и передача экстралингвистической информации на основе владения лингвистической, т. е. иноязычное общение. Это обуславливает тесную взаимосвязь образовательных, воспитательных и практических целей. Кроме того, реализация первых двух возможна лишь при реализации последней. Как указывалось, это объективные зависимости, действующие помимо нашей воли (ср. ОМЗ I и

⁵ О разграничении понятий «передача информации» и «общение» см. Леонтьев 1974, с. 16—17.

II — схема 2, ч. I). Известно, что цели описываются обычно с помощью знаний, навыков и умений, так как именно они являются взаимосвязанными компонентами искомой способности (Леонтьев 1969, 1974; Цетлин 1970) осуществлять иноязычное общение. Именно во взаимосвязанном формировании самых разнообразных знаний, навыков и умений происходит реализация всех трех целей и осуществляется общее развитие личности: развитие мышления (и не только за счет накопления знаний, но и за счет формирования умений решать определенные задачи, связанные с практическим использованием иноязычной речью — с порождением или распознаванием высказывания), развитие памяти (произвольной и произвольной), воображения, эмоций, формирования мировоззрения (взглядов, убеждений, причем не только за счет знания соответствующих сведений, фактов, но и за счет умения выработать свое личностное отношение к ним и умения выразить его вербально), формирование норм нравственного поведения, черт характера, в частности воли, настойчивости, трудолюбия и т. д.

Сказанное подтверждает, что реализация всех трех целей осуществляется в сложном переплетении знаний, навыков и умений и выступает как результат их взаимодействия.

Есть основание полагать, что в настоящее время⁶ общеобразовательная цель обучения нашему учебному предмету состоит в том, что учащийся должен обрести способность пользоваться двумя языками как средством общения (вторым языком в ограниченных пределах). Все же остальные общеобразовательные подцели, например осознание своего мышления и своего родного языка и др., вытекающие из условий формирования билингвов, оказываются производными от этой основной цели, вытекающими из нее.

Итак, если принять во внимание в основном все факторы, которые обычно учитываются при описании образовательных и воспитательных целей, то в общем плане можно выделить две группы этих целей.

⁶ Характерно, что в период широкого распространения классического образования, когда в качестве иностранного языка выступали древние (мертвые) языки, зависимости были иные, так как другим был сам учебный предмет.

1. Формирование знаний, навыков и умений на основе овладения главным образом лингвистической информацией.

Это прежде всего практическое овладение (в ограниченных пределах) новой знаковой системой как средством общения, приобретение определенных лингвистических знаний (грамматических, фонетических и др.), более глубокое осознание своего мышления, своего родного языка (в частности, возможностей для вариативного выражения мысли разными средствами), осознание специфических особенностей речевого общения (например, ситуативной обусловленности речи, наличия штампов, клише и т. п.), усвоение через иностранный язык некоторых характерных для носителей данного языка способов «осмысления и категоризации предметной и общественной действительности» (Леонтьев 1974, с. 165), развитие психики в целом (мышления, памяти, восприятия, воображения, эмоций), развитие наблюдательности, более внимательного отношения к языковой форме в принципиальном плане, способности к лингвистическому анализу и обобщению (в частности, на основе сопоставления с родным языком и внутри иностранного языка), приобретение определенных интеллектуальных навыков (например, работа с книгой, словарем, грамматическим справочником и т. п.)⁷. Развитие умения комбинировать материал, осуществлять перенос ранее приобретенных знаний, навыков и умений, формирование «чувства языка» (языковой догадки), умения решать определенные речевые задачи, направленные на порождение высказывания в различных формах и на его распознавание. Развитие любознательности, познавательного интереса, трудолюбия, воли, настойчивости и многое другое, что в совокупности с указанными ниже знаниями, навыками и умениями может составить основу начального филологического образования.

2. Формирование знаний, навыков и умений на ос-

⁷ Эти умения и навыки, как и некоторые другие, можно было бы, вероятно, отнести к практическим целям (Москальская 1971а, Бим 1972). Однако здесь представлялось существенным показать, из чего в конечном итоге складываются образовательная и воспитательная ценность изучения нашего учебного предмета и, соответственно, его образовательные и воспитательные цели.

нове овладения главным образом экстралингвистической информацией.

Сюда прежде всего следует отнести умение приобретать средствами иностранного языка знания из других сфер действительности и познания (науки, литературы, искусства) и в связи с этим повышение общего культурного уровня учащихся, развитие интереса к стране изучаемого языка, ее нравам и обычаям, развитие умения соотносить познанные факты с окружающей действительностью, формирование мировоззрения и убеждений, формирование нравственных норм поведения, эстетическое развитие, развитие потребности в иноязычном общении (непосредственно и через книгу), умения соотносить конкретное содержание с определенной языковой формой (например, использование разных способов выражения мысли — описания, повествования, рассуждения).

Этот перечень несомненно можно было бы продолжить. Однако задачу мы видим скорее в том, чтобы найти общий подход к их описанию, обосновать взаимосвязь всех целей и условность их разграничения.

Таким образом, с одной стороны, образовательные и воспитательные цели достигаются только при условии реализации практических целей (для того чтобы овладеть второй группой указанных выше знаний, навыков и умений, необходимо практически владеть хотя бы одним из основных видов речевой деятельности или даже несколькими из них). С другой стороны как общеобразовательный учебный предмет иностранный язык должен при реализации практических целей обеспечивать реализацию образовательных и воспитательных целей. Это имеет место при взаимосвязанном овладении как лингвистической, так и экстралингвистической информацией, если в процессе обучения обеспечивается формирование названных выше знаний, навыков и умений.

Итак, если принять во внимание все многочисленные связи целей обучения с другими компонентами системы обучения иностранным языкам, то необходимо представить себе цели в виде сложной подсистемы внутри этой системы, на которую воздействуют, с одной стороны, цели общего образования и воспитания в школе, содержание и структура других учебных предметов (общие внешние связи), а с другой — социальный заказ

общества и действительность, в которую готовится вступить абитуриент, уровень развития смежных с методикой наук, а также уровень подготовки педагогических кадров по данному учебному предмету (специфические внешние связи) и, наконец, взаимодействие целей с другими элементами системы обучения: методикой как наукой, содержанием и структурой учебного материала, методами и средствами обучения и педагогическим процессом, в котором все эти связи реализуются, обеспечивая соотносимый с целями реальный результат (специфические внутренние связи). При этом следует иметь в виду, что на пути реализации конечных целей стоит множество промежуточных целей. Так, если принять за конечные практические цели указанные выше способности осуществлять основные виды иноязычной речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и отвлекаться от ряда других, также весьма существенных связей и зависимостей, от соотношения компонентов внутри категории цели, то в качестве основных промежуточных целей будут выступать цели каждого конкретного года обучения по этим видам речевой деятельности. Внутри них можно выделить подцели и более дробные цели (назовем их задачами) в формировании этих видов речевой деятельности, реализуемые в рамках каждой темы, т. е. в серии взаимосвязанных уроков, далее задачи отдельного урока по этим видам речевой деятельности, его основных структурных звеньев⁸ (или так называемых этапов урока) и, наконец, задачи отдельных действий внутри этих видов речевой деятельности. Таким образом, конечные цели управляют целой иерархией промежуточных целей и задач⁹, которые в сложном взаимодействии управляют всеми элементами системы обучения.

Если исходить только из этих основных связей и зависимостей и пренебречь другими (например, указанными выше), то систему целей можно изобразить в виде структурной схемы (схема 1).

Исходя из схемы, можно сделать следующие выводы.

1. Все элементы подсистемы целей находятся в

⁸ О структуре урока см. Гез 1968; Якушина 1973, 1974; и др.

⁹ О разграничении целей и задач см. Рогова 1974.

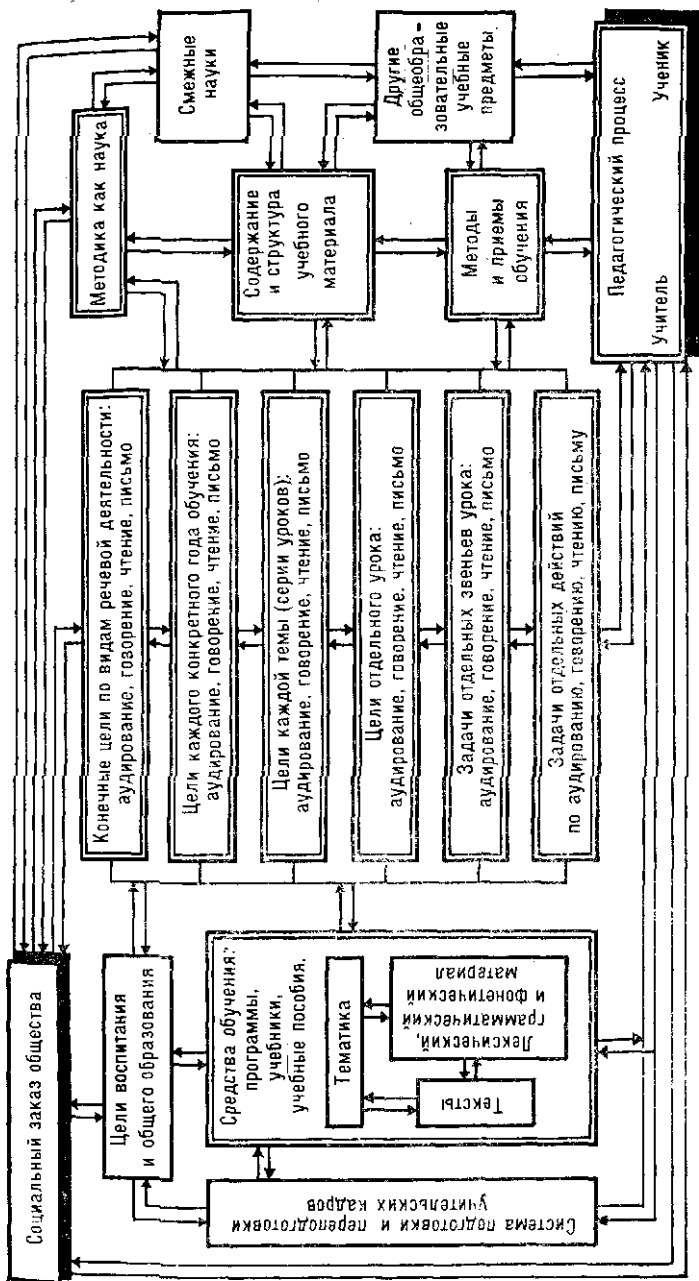


Схема 1.

Структурная схема подсистемы целей обучения иностранным языкам (элементы системы даны в двойных рамках)

сложном взаимодействии с другими подсистемами обучения иностранным языкам и со средой.

2. Конечные цели обуславливают все промежуточные цели и задачи, управляют ими, так что можно говорить об иерархии управления внутри подсистемы целей.

3. Цели по отдельным видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму) как бы планируют высший уровень формируемой иноязычной речевой деятельности и тем самым обуславливают цели более низкого уровня (фоновых уровней — в терминах Н. А. Бернштейна), а именно цели по овладению отдельными аспектами языка и действиями, направленными на оперирование иноязычными средствами (единицами материала), а эти «низшие» цели и задачи полностью подчинены «вышним» целям (конечным и промежуточным) и условно включены в состав каждой из них (т. е. не отражаются схемой).

4. Все цели, как конечные, так и промежуточные, и конкретные методические задачи, взаимодействуя в каждый данный момент обучения с содержанием и структурой учебного материала, с методами и средствами обучения и управляя ими, а также взаимодействуя со средой, последовательно и поэтапно реализуются в педагогическом процессе (см. схему 1 сверху вниз); при этом в процессе поступательного обучения происходит переход каждой предыдущей цели в средство для достижения последующей (см. схему 1 снизу вверх).

5. Поскольку, однако, подсистема целей является открытой системой, подверженной влияниям постоянно меняющейся среды, и поскольку каждая из других подсистем обучения иностранным языкам, взаимодействующая с ней, также имеет свою специфику в тот или иной момент развития, то и получаемый на выходе результат не может полностью совпадать с исходными целями, которые прогнозируют результат лишь с определенной степенью вероятности. Это последнее позволяет сделать следующие выводы: а) система обучения иностранным языкам как всякая информационная система имеет вероятностный характер (Левина 1970, 1971); б) вероятностный характер системы обучения иностранным языкам в принципиальном плане требует гибкого подхода к формулированию целей обучения.

в частности предполагает необходимость предусмотреть определенную амплитуду колебания целей в заданных пределах; в) формулировка целей должна быть достаточно точной и инструментальной, с тем чтобы, учитывая, например, уровни формируемой иноязычной речевой деятельности, прогнозировать результат с большей степенью вероятности.

Неполное совпадение целей и результатов деятельности является, как отмечалось, объективной закономерностью любого процесса обучения (Трубников 1968).

Как отмечает В. Е. Гмурман (1971), «...содержание результата деятельности всегда включает нечто такое, что не было заранее предусмотрено целью. Этот неожиданный результат... может входить в противоречие с поставленной целью, препятствовать нашим усилиям, или, напротив, совпадать с нашими устремлениями, содействовать их реализации» (с. 71).

Это несовпадение целей и результата обучения может быть вызвано как самой трансформацией целей, связанной с изменением социального заказа общества, так и неадекватностью условий обучения, а также развитием методики и смежных с ней наук, что в свою очередь обуславливает совершенствование наших представлений о содержании и структуре учебного материала, о методах обучения, педагогическом процессе и т. д., т. е. действует закономерность функционирования любой сложной системы, когда изменение какого-либо одного параметра системы с неизбежностью приводит к изменению других, в том числе и целей.

Так, например, до недавнего времени цели обучения рассматривались с одинаковых позиций как для учителя, так и для ученика. Если же учитывать структуру педагогического процесса, наличие в нем двух подсистем — учителя и учащихся, то следует допустить, что для каждой из этих подсистем цели предстают не в одинаковом виде. Учитель и учащиеся видят цели под разным углом зрения и с неодинаковой степенью полноты. В идеале методически хорошо подготовленному учителю известны как конечные, так и основные промежуточные цели и задачи. Он знает также, владея методами и приемами работы, ближайшие пути для достижения этих целей. Ученик видит, как правило, лишь непосредственно зримые цели и задачи, причем не полностью, а выделяя в них то, что ему ближе в лич-

ночном плане или что в них учитель сумел представить особенно наглядно.

При недооценке со стороны учителя побудительно-мотивационного компонента целей обучения и, соответственно, при отсутствии у учащихся мотивов к учению обучаемый неохотно и часто слепо (не владея в должной мере методами работы) следует за учителем, что неизбежно приводит к отклонениям его от заданного пути, если управление, осуществляемое учителем, недостаточно жестко.

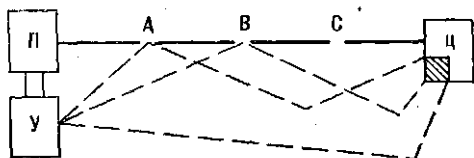


Схема 2.

П — преподаватель (учитель), У — ученик, Ц — цель (заштрихованный участок — это то, что выделяет в цели ученик), А, В, С — промежуточные цели, ПЦ — путь к цели, задаваемый учителем, УЦ — пути к цели, фактически проходимые учениками при недостаточно жестком управлении деятельностью учащихся, при наличии у последних резких индивидуальных различий, не учитываемых учителем.

Как отмечает Н. В. Кузьмина (1970), если бы позиции учеников и преподавателей в отношении цели были одинаковыми, т. е. если бы педагогические цели совпали с личными целями учеников, то не было бы особо сложных проблем по обучению и воспитанию. Тогда, по мнению Н. В. Кузьминой, идеальная структура деятельности учащихся могла быть представлена следующим образом: осмысление цели и результатов деятельности, овладение содержанием и методами учебной деятельности, оценка обстановки, самообучение и т. д.

Но фактически дело обстоит иначе. То, какими видятся цели учителю и учащимся, зависит от множества факторов: профессиональной подготовки учителя, состояния побудительно-мотивационной сферы его собственной деятельности, его личностных свойств, умения адаптироваться в реальных условиях обучения, самих этих условий, побудительно-мотивационной сферы учащихся, индивидуальных особенностей учащихся, уровня их обученности и т. п.

Рассматривая методы исследования педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина убедительно показывает, что осознание целей учителем — процесс достаточно сложный и противоречивый. Для этого от учителя в первую очередь требуется. а) не упускать из вида конечных целей, б) хорошо знать своих учащихся и соотносить общепедагогические цели с задачами и возможностями обучения и воспитания именно данных учащихся; в) переводить педагогические цели в психологические — формировать у учащихся потребность в самообучении и самовоспитании, используя для этого разного рода стимулы и подкрепления и увлекая учащихся своим примером: любовью к делу, высоким профессиональным мастерством и т. п.

Из всего сказанного вытекает, что тщательный учет особенностей взаимодействия целей обучения с остальными компонентами системы обучения иностранному языку — обязательное условие их изучения. В частности, весьма существенно, как интерпретируются цели в основных средствах обучения (программе, учебниках и учебных пособиях), так как цели выступают в них в объективированном, материализованном виде, реализуясь непосредственно в содержании обучения, т. е. в структуре данного учебного предмета (в иноязычном учебном материале) и в педагогическом процессе.

Ниже будет сделана попытка описать цели обучения иностранным языкам с учетом возможных сфер применения приобретаемых в процессе обучения знаний, навыков и умений и на основе эмпирически наблюдаемой структуры деятельности учителя и учащихся по достижению этих целей в педагогическом процессе.

Характерно, что отсутствие должной четкости и расчлененности в задании целей программой не могло не отразиться на других средствах обучения (в частности, на учебниках). Между тем было бы крайне необходимо не только четкое задание целей, но и определение номенклатуры наиболее важных методических задач. Это явилось бы попыткой, по образному выражению У. Р. Рейтмана (1968 с. 37), «выманить зверя из укрытия», чтобы более обоснованно выбрать пути для решения этих задач и ускорить движение к цели. И хотя кибернетический и информационный подход к данной проблеме дает сейчас в известной мере ключ к ее решению (Рейтман 1968, с. 177—179, 230—234), в данной

работе нет возможности воспользоваться им, так как это требует серьезного самостоятельного научного исследования.

Поэтому, не ставя своей задачей сколько-нибудь полное рассмотрение этого вопроса, представим себе формулировку целей обучения в виде протокольной записи ответов на вопрос «Для чего, для каких целей нужно изучать иностранные языки?»

Разумеется, данное описание будет иметь в известной мере идеализированный характер, так как не будут приняты во внимание ни разнообразные конкретные условия школьного обучения, ни объем иноязычного учебного материала, ни прочие количественные параметры. Кроме того, мы будем исходить из идеализированного представления о совпадении целей обучения в деятельности учителя и учащихся, поскольку какое-либо разграничение в этом плане представляется в настоящее время практически невозможным из-за недостаточной изученности этого вопроса.

Приводимое ниже описание неполно и условно еще и по той причине, что объектом его служат только практические цели, а образовательные и воспитательные цели считаются как бы включенными в них и специально не выделяются; внутри практических целей не устанавливается соотношение основных видов речевой деятельности и их удельный вес по отношению друг к другу. Практические цели по обучению аудированию, говорению (в диалогической и монологической формах) и чтению представлены далеко не исчерпывающе, особенно это касается промежуточных целей и задач, которые могут и должны быть подвергнуты дальнейшему расчленению, а требуемые для их реализации предпосылки рассматриваются в очень общем плане и также нуждаются в детализации.

Стремясь отразить разницу между конечными целями и конкретными методическими задачами (основанием для этого могло бы служить противопоставление сложных действий более простым, а также временные соотношения), мы воспользуемся для их обозначения различными терминами. В соответствии с традицией цели характеризуются с помощью умений, так как имеют в виду определенные результаты деятельности учащихся. Задачи же логичнее задавать с помощью операциональных слов типа «научить» (с точки зрения

учителя) или «овладеть», «научиться» (с точки зрения учащихся). Таким образом, для выделения подцелей и задач мы будем использовать указанные операционные слова, ибо для нас существенно определить, какие действия и операции должны произвести ученики в целом, чтобы добиться планируемого результата, хотя четкое разграничение действий и операций не всегда представляется возможным (табл. 1—4).

Анализ таблиц показывает, что для выделения конечных целей по данным видам речевой деятельности определяющее значение имеет их практическое назначение, возможности и способы их использования в будущей деятельности.

Так, для аудирования существенно не столько умение сразу понять иноязычную речь (это в полной мере практически мало вероятно), сколько умение добиться понимания, правильно вербально реагируя на возникающие помехи. Это же существенно и для диалогической речи. Поэтому эти умения выступают наряду с другими в качестве искомым, конечных умений для данных видов речевой деятельности, хотя программой они не предусматриваются в качестве таковых.

Для иноязычной монологической речи быстрая вербальная реакция важна лишь частично, а именно: для так называемой экспромтной речи, которая практически может иметь место лишь в относительно стереотипных ситуациях общения (например, приветствие, поздравление). Не менее важно для монологической речи с точки зрения ее практического применения умение подготовить сообщение, собрать требуемую для этого информацию, скомпоновать ее и т. д. (например, для сообщения на какую-либо тему, для составления характеристики, отзыва). Поэтому для обучения монологической речи оба умения являются искомыми, конечными, так же как и владение разными видами высказывания. Для практического использования чтения как вида иноязычной деятельности существенно, что и каким образом (с какой степенью глубины) учащиеся научатся читать. Исходя из этого и были выделены конечные умения в чтении.

В соответствии с конечными умениями по этим видам речевой деятельности указаны промежуточные цели и задачи и требуемые для их реализации знания, умения и навыки, которые выступают как некоторые

Цели обучения аудированию

Конечные цели*	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые учащимся для реализации промежуточных целей
<p>1. Уметь понять иноязычную речь в наиболее типичных ситуациях следующих основных сфер общения:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) производственной (вернее, учебной), б) общественно-политической, бытовой, в) культурно-просветительной, <p>т. е. уметь понять на слух наиболее значимую (в рамках данных ситуаций) часть информационных (о чем идет речь, что в связи с этим требуется и т. п.), передаваемой с помощью несложного иноязычного текста.</p>	<p>Научиться расчленять поток иноязычной речи, вычленять и идентифицировать знакомые элементы (слова, морфемы, словосочетания, фразы).</p> <p>Научиться мысленно фиксировать среди знакомых элементов значимые.</p> <p>Научиться соединять эти значимые элементы в смысловые веши.</p> <p>Научиться догадываться о значении отдельных незнакомых элементов (слов, морфем) по их общности с родным языком, по знакомым компонентам, по контексту.</p>	<p>Знание языкового материала (лексика, речевых образцов) по определенной теме. Умение его произносить и воспринимать на слух. Умение, в частности, узнавать на слух знакомые лексические единицы не изолированно, а в сочетании с другими знаками — единицами, в знакомом и незнакомом контексте (в содержательном плане).</p> <p>Знание «большого контекста», т. е. понимание в общем плане предметного содержания сообщения.</p> <p>Умение отделять главное от второстепенного.</p> <p>Умение вычленить среди знакомых элементов текста незнакомое. Умение устанавливать значение незнакомых слов на основе выявления их сходства со словами родного языка, т. е. узнавание</p>

интернациональных слов. Знание основных словообразовательных элементов, умение производить словообразовательный анализ и по знакомому компоненту слова (например, корню) догадываться о значении слова в целом. Знание основных категориальных признаков слова и умение, например, отличить существительное от глагола и т. п.

Умение целенаправленно слушать и, соответственно с заданной установкой, опускать несущественное для понимания основной информации.

Умение понимать воспринимаемый на слух текст на уровне значений и смысла.

Умение выбрать из ряда контррольных предложений те, которые соответствуют или не соответствуют содержанию текста. Умение отвечать на вопросы по тексту, самостоятельно задавать их. Умение кратко или близко к тексту пересказать его содержание.

Умение выразить свое отношение к услышанному. Знание соответствующей лексики, некоторых клише.

Научиться игнорировать отдельные незнакомые элементы текста, не мешающие пониманию его в целом.

Научиться мысленно фиксировать значимые смысловые веки и синтезировать их в смысловое целое.

Научиться удерживать в памяти основное содержание услышанной информации и выражать свое понимание в требуемой форме.

Научиться усматривать в услышанной информации личностный смысл.

Конечные цели *	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые учащимся для реализации промежуточных целей
<p>2. Уметь в процессе восприятия иноязычной информации уточнить услышанное в целях его лучшего понимания: переспросить, просить повторить и т. п.</p>	<p>Научиться улавливать в значимых элементах значимые, т. е. мешающие пониманию. Научиться быстро вербально реагировать на такие помехи, просить разъяснения. Научиться более развернуто просить разъяснения.</p>	<p>Наличие определенных достаточно стабильных навыков восприятия на слух, в частности наличие навыка быстрой речевой реакции. Знание некоторых типичных для данного случая, клише, типа <i>Что вы сказали? Повторите, пожалуйста?</i> и т. д.</p>

* Допустимая амплитуда в осуществлении этих целей может касаться: 1) условий их реализации, а именно допустимы колебания в количестве предъявлений текста: от одного предъявления (высший уровень обученности) до трех (низший уровень обученности); 2) скорости вербальной реакции при непонимании: ее наличие — высший уровень обученности; отсутствие ее — низший уровень обученности.

Цели обучения говорению в диалогической форме
(диалогическая речь)

Конечные цели *	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые для реализации промежуточных целей
<p>1. Уметь вести беседу в рамках указанных сфер общения, в типичных коммуникативных ситуациях.</p>	<p>Научиться отвечать на вопросы различных видов: вопросы «сомнения», т. е. вопросы без вопросительного слова (общие вопросы) и вопросы с вопросительным словом (специальные вопросы) в рамках конкретных ситуаций (с опорой на аудиовизуальные средства наглядности).</p>	<p>Знание материала темы (лексика, речевых образцов, сведений по грамматике) и умение работать по картине и с другими средствами наглядности. Знание основных структурных признаков двух типов вопросительных предложений. Умение распознавать коммуникативное намерение (коммуникативную цель высказывания) спрашивающего, понять смысл вопроса и ощутить потребность (желание, интерес, необходимость) на основе заданного стимула соответствующим образом ответить на него. Знание структуры основных типов утвердительных и отрицательных предложений. Умение и навыки правильно отбирать и использовать соответствующие речевые образцы (типовые фразы) с требуемым лексическим наполнением. Умение и навыки использования таких интеллектуальных операций, как анализ и синтез, сравнение и отождествление, различение и противопоставление, отбор, группировка и др. Владение механизмом подстановки лекси-</p>

Конечные цели *	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые учащимся для реализации промежуточных целей
	<p>Научиться самостоятельно задавать вопросы.</p> <p>Научиться отвечать репликой на реплику.</p> <p>Научиться составлять более развернутый диалог по теме</p>	<p>ки в типовой фразе, трансформации одного грамматического варианта речевого образа в другой (например, утвердительного предложения в отрицательное), умение «порождать» множество фраз по аналогии с образцом и осуществлять все эти действия мотивированно и осознанно, в соответствии с поставленной задачей и заданной (когда это возможно) условно коммуникативной ситуацией.</p> <p>Умение воспроизвести заданный учителем образец действий (например, постановка вопроса по картине). Умение задавать вопросы без непосредственной опоры на образец. Умение инициативно задавать вопросы, обращаясь к товарищам, учителю. Умение выделить в предьявленном микродиалоге существенные признаки и воспроизвести его. Умение составлять аналогичные микродиалоги в соответствии с заданной ситуацией.</p> <p>Умение сознательно и быстро производить замену варьируемых элементов диалогообразца, отбирая данный для этого мате-</p>

<p>риад, и воспроизводить диалог-образец в трансформированном виде. Умение самостоятельно подбирать варьируемый материал, комбинируя его с материалом диалог-образца.</p>	<p>риад, и воспроизводить диалог-образец в трансформированном виде. Умение самостоятельно подбирать варьируемый материал, комбинируя его с материалом диалог-образца.</p>	<p>риад, и воспроизводить диалог-образец в трансформированном виде. Умение самостоятельно подбирать варьируемый материал, комбинируя его с материалом диалог-образца.</p>
<p>Умение переносить приобретенные знания, умения и навыки на определенные ситуации общения. Знание соответствующей лексики, в частности некоторых разговорных клише типа <i>Как поживаете? Что нового?</i></p>	<p>Умение переносить приобретенные знания, умения и навыки на определенные ситуации общения. Знание соответствующей лексики, в частности некоторых разговорных клише типа <i>Как поживаете? Что нового?</i></p>	<p>Умение переносить приобретенные знания, умения и навыки на определенные ситуации общения. Знание соответствующей лексики, в частности некоторых разговорных клише типа <i>Как поживаете? Что нового?</i></p>
<p>Знание реплик оценочного и модального характера, например: <i>Интересно; Неужели; Ну и ну</i>. Умение их использовать в требуемых ситуациях.</p>	<p>Знание реплик оценочного и модального характера, например: <i>Интересно; Неужели; Ну и ну</i>. Умение их использовать в требуемых ситуациях.</p>	<p>Знание реплик оценочного и модального характера, например: <i>Интересно; Неужели; Ну и ну</i>. Умение их использовать в требуемых ситуациях.</p>
<p>Знание вопросов типа: <i>Как сказать по-русски (по-немецки, по-французски)...? Что означает слово...?</i> и умение их вовремя задать. Умение и навыки пользоваться словарями. Знание, в частности, русского и иностранного алфавита и умение быстро находить требуемое слово.</p>	<p>Знание вопросов типа: <i>Как сказать по-русски (по-немецки, по-французски)...? Что означает слово...?</i> и умение их вовремя задать. Умение и навыки пользоваться словарями. Знание, в частности, русского и иностранного алфавита и умение быстро находить требуемое слово.</p>	<p>Знание вопросов типа: <i>Как сказать по-русски (по-немецки, по-французски)...? Что означает слово...?</i> и умение их вовремя задать. Умение и навыки пользоваться словарями. Знание, в частности, русского и иностранного алфавита и умение быстро находить требуемое слово.</p>

* Допустимая амплитуда в реализации этих целей может касаться степени речевой реaktivности и активности учащихся. Перечисленные умения (1, 2, 3) — показатели высшего уровня обученности. Для низшего уровня обученности допустимо преимущественное развитие умения отвечать на вопросы, т. е. более одностороннее участие в беседе (умение 1) и отсутствие умений 2 и 3.

Цели обучения говорению в монологической форме
(монологическая речь)

Конечные цели *	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые учащимся для реализации промежуточных целей
<p>1. Уметь строить связанное высказывание (т. е. передавать информацию) в некоторых типичных ситуациях указания: а) с предварительной подготовкой (подготовленная по времени речь);</p>	<p>Научиться комбинировать (сочетать друг с другом) речевые образцы (типовые фразы) в соответствии с коммуникативным намерением и на основе логической схемы, задаваемой последовательностью усвоения этих речевых образцов.</p>	<p>Знание предмета высказывания, т. е. явлений, фактов той предметной области, которая составляет содержание темы (т. е. аспекта предметной области, представленного в теме). Знание лексик и речевых образцов, а также сведений по грамматике, необходимых для понимания материала темы и оформления высказывания по этой теме.</p>
	<p>Научиться осмысленно запоминать образец связанной монологической речи при восприятии ее на слух (речь учителя, диктора с опорой на различные средства зрительной наглядности и без нее), а также при чтении.</p>	<p>Умение узнавать языковой материал на слух и при чтении. Умение выделять основные смысловые веши и мысленно фиксировать их. Умение сознательно осуществлять работу над услышанным или прочитанным текстом в целях запечатления его основного содержания: отвечать на вопросы по тексту или, используя средства зрительной наглядности, самостоятельно составлять вопросы, выделять существенные языковые ориентиры в виде опорных слов, фраз, заглавий к картинкам, планам и т. д.</p>

Научиться передавать содержание образа связной монологической речи:

- а) близко к тексту,
- б) своими словами,
- в) с сокращением,
- г) с расширением.

Научиться строить связное высказывание по аналогии при варьировании опор (без задания образца такого высказывания):

- а) задается содержание и частично языковая форма,
- б) задается языковая форма,
- в) задается только содержание.

Умение воспроизводить заданный образец высказывания по выделенным ориентирам (по опорам) с постепенным снятием их. Умение достаточно полно воспроизвести заданный образец высказывания с точки зрения содержания и языковой формы. Умение достаточно полно передать содержание, видоизменяя языковую форму (как правило, упрощая ее в соответствии с собственным языковым опытом). Умение выделить наиболее существенное и опустить несущественное (т. е. видоизменяя содержание высказывания в плане его полноты и формы). Умение воспроизвести заданный образец высказывания и выразить свое отношение к нему (добавить несколько оценочных реплик). Знание нужной для этого лексики оценочного характера, речевых образцов (типовых фраз).

Умение переносить приобретенные знания, умения и навыки на несколько иные, но сходные ситуации, задаваемые с помощью аудиовизуальных средств наглядности и вербально. Умение, например, описывать картину (незнакомую, но близкую по содержанию известным учащимся картинам) по опорным словам, на основе задаваемых вопросов и т. п. Умение составлять высказывания, например так называемые ситуации, по опорным словам, по аналогии с заданными речевыми образцами. Умение

Конечные цели *	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые учащимся для реализации промежуточных целей
<p>б) без предварительной подготовки.</p>	<p>Научиться строить связное высказывание на основе комбинирования нескольких образцов монологической речи, т. е. нескольких источников информации, например материалов разных текстов:</p> <p>а) с опорой на заданный учителем образец, б) без опоры.</p>	<p>описывать картину с относительно новым сюжетом, составлять высказывание в связи с заданной ситуацией внутри темы.</p> <p>Умение воспроизвести действия учителя по комбинированию материала (отобрать материал, заметить основное, составить план). Умение выполнять эти действия самостоятельно. Знание при этом материала учебника на данную тему. Умение правильно его отобрать для составления подобного высказывания. Умение самостоятельно составить план, тезисы. Умение пользоваться справочным материалом. Умение подбирать, если требуется, иллюстративный материал.</p> <p>Умение быстро осуществлять перенос знаний, умений и навыков на новые ситуации. Умение, опираясь на прошлый опыт, выделить в новых ситуациях инвариантные элементы. Умение быстро вербально реагировать на различные стимулы (аудиовизуальные, вербальные). Умение проявлять инициативность при говорении.</p>

<p>формации в условиях неподготовленной по времени речи. Научиться при этом в случае необходимости (незнание слова) прибегать к лексическому перифразу или обращаться за помощью к собеседнику.</p>	<p>Умение описательно передать содержание понятия. Умение подобрать синоним или близкое по значению слово. Знание таких фраз, как, например: <i>Как это называется по-русски?</i></p>	<p>Умение воспронести заданный учителем образец такого высказывания в том же или трансформированном виде. Умение во втором случае выделить в оценочном высказывании инвариантные и вариативные компоненты, заменить вариативные компоненты данным для этого готовым материалом и воспронести трансформированный образец. Умение самим подобрать материал для замены и воспронесения образца. Умение по аналогии самостоятельно составить такое оценочное высказывание. Умение воспронести заданный образец такого высказывания на основе осознания его существенных признаков. Умение строить высказывание по аналогии. Знание реплик оценочного характера и умение правильно использовать их.</p>
<p>2. Уметь использовать в самых начальных пределах различные виды высказывания:</p> <p>а) с предварительной подготовкой, б) без предварительной подготовки.</p>	<p>Научиться строить оценочные высказывания, включая отзыв, характеристику:</p> <p>а) с опорой на образец, б) без непосредственной опоры на образец.</p>	<p>Умение воспронести заданный учителем образец такого высказывания в том же или трансформированном виде. Умение во втором случае выделить в оценочном высказывании инвариантные и вариативные компоненты, заменить вариативные компоненты данным для этого готовым материалом и воспронести трансформированный образец. Умение самим подобрать материал для замены и воспронесения образца. Умение по аналогии самостоятельно составить такое оценочное высказывание. Умение воспронести заданный образец такого высказывания на основе осознания его существенных признаков. Умение строить высказывание по аналогии. Знание реплик оценочного характера и умение правильно использовать их.</p>
<p>Научиться коротко реферировать прочитанное.</p> <p>Научиться коротко реферировать прочитанное и выражать свое отношение к нему.</p>	<p>Умение воспронести заданный учителем образец такого высказывания в том же или трансформированном виде. Умение во втором случае выделить в оценочном высказывании инвариантные и вариативные компоненты, заменить вариативные компоненты данным для этого готовым материалом и воспронести трансформированный образец. Умение самим подобрать материал для замены и воспронесения образца. Умение по аналогии самостоятельно составить такое оценочное высказывание. Умение воспронести заданный образец такого высказывания на основе осознания его существенных признаков. Умение строить высказывание по аналогии. Знание реплик оценочного характера и умение правильно использовать их.</p>	<p>Умение воспронести заданный учителем образец такого высказывания в том же или трансформированном виде. Умение во втором случае выделить в оценочном высказывании инвариантные и вариативные компоненты, заменить вариативные компоненты данным для этого готовым материалом и воспронести трансформированный образец. Умение самим подобрать материал для замены и воспронесения образца. Умение по аналогии самостоятельно составить такое оценочное высказывание. Умение воспронести заданный образец такого высказывания на основе осознания его существенных признаков. Умение строить высказывание по аналогии. Знание реплик оценочного характера и умение правильно использовать их.</p>

* Допустимая амплитуда в реализации этих целей может заключаться в степени свободы владения монологическим высказыванием, в способности (готовности, быстроте) осуществлять перенос знаний, умений и навыков, в степени комбинационной гибкости, во владении различными видами высказывания.

Цели обучения чтению

Конечные цели *	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые учащимся для реализации промежуточных целей
<p>1. Владеть техникой чтения:</p> <p>а) вслух,</p>	<p>Научиться опознавать иноязычные графемы и соотносить их с соответствующими звуками и звуко сочетаниями, т. е. уметь соотносить графический образ слова со звуковым.</p> <p>Научиться озвучивать любой иноязычный текст, построенный на полностью знакомом учащимся материале, в соответствии с известными им правилами чтения.</p> <p>Научиться выразительно читать вслух, соблюдая основные правила произношения (в частности, интонирования) текста, построенного на полностью знакомом материале.</p> <p>Научиться с оптимальной скоростью читать подобный текст, при-</p>	<p>Знание букв, умение их писать и читать («озвучивать»). Знание основных особенностей произношения (отдельных звуков, сочетаний звуков, звуков в разных позициях, ударения в слове).</p> <p>Знание основных правил орфографии и, соответственно, правил чтения. Умение опираться на них при чтении: производить звуко-буквенный анализ в случае затруднения, использовать для этого разрезную азбуку и т. д. Знание особенностей фразового ударения, основных интонационных моделей в рамках изученных речевых образцов (типовых фраз).</p> <p>Умение выделить в тексте наиболее существенное, логически правильно поставить ударение. Умение заметить в тексте ударение, паузы.</p> <p>Умение читать текст за определенное время. Умение постепенно увеличивать ско-</p>

ближаясь к скорости чтения на родном языке.

Научиться читать и понимать текст, построенный на новых комбинациях знакомого материала.

Научиться читать и понимать текст, содержащий и некоторые незнакомые элементы (интернациональные слова, знакомый корень слова в сочетании с незнакомым суффиксом и т. п.).

Научиться с оптимальной скоростью читать подобный текст, не на много отклоняясь от скорости чтения текстов, построенных на полностью знакомом материале. Научиться читать и понимать текст, построенный на полностью знакомом материале.

б) про себя.

рость чтения путем расширения поля чтения, использования опережающего синтеза (умение, в частности, читать текст с пропусками слова для развития догадки по контексту и т. д.).

Умение переносить знания, умения и навыки на новые ситуации, в частности умение выявлять контекстные смысловые связи. Умение применить правила чтения к незнакомому материалу (умение осуществлять перенос).

Умение догадываться о значении незнакомого слова на основе его сходства с родным, по контексту, по знакомому компоненту слова. Знание основных словообразовательных элементов (некоторых суффиксов существительных, прилагательных, приставок глагола) в пределах изученной лексики. Умение в случае затруднения прибегнуть к анализу слова или предложению, выделяя в нем знакомое и новое. Умение постепенно увеличивать скорость чтения за счет некоторой автоматизации указанных действий (анализа, догадки и т. д.).

Умение постепенно осуществлять перенос знаний, умений и навыков в чтение вслух на чтение про себя путем чтения вполголоса, шепотом, про себя с выраженными речедвижениями и движением карандаша

Конечные цели *	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые учащимся для реализации промежуточных целей
<p>2. Уметь прочитать и понять любой учебный текст (текст учебника, книги для чтения к данному учебнику, книги для чтения для данного года обучения), используя выборочно следующие виды чтения (Фомкина 1971, 1974) в зависимости от характе-</p>	<p>Научиться читать подобный текст с оптимальной скоростью, приближаясь к скорости чтения на родном языке. Научиться читать и понимать текст, содержащий и незнакомые элементы. Научиться читать подобные тексты с оптимальной скоростью. Научиться извлекать всю информацию из текста, полностью его понять (на уровне значений и смысла). Научиться при этом пользоваться различными способами снятия энтропии текста: а) самостоятельно на основе переноса имеющихся языковых знаний, умений и навыков, т. е. с помощью умения идентифицировать известное;</p>	<p>по тексту (показ по тексту), без выраженных речевых движений с показом по тексту, без показа. Умение постепенно увеличивать скорость чтения (см. выше). Умение осуществлять перенос требуемых для этого знаний, умений и навыков (на пример, по языковой догадке, анализу и т. п.). Умение постепенно увеличивать скорость чтения за счет автоматизации указанных действий. Знание изученного языкового материала (лексика, грамматика) и умение узнавать его в тексте. Знание, в частности, категориальных признаков слов, основных структурных типов предложений и умение опираться на форму слова для раскрытия его значения. Умение догадываться о значении слова по контексту, по общности с родным языком. Знание алфавита, различных словарных условных обозначений. Умение быстро ориентироваться в словаре.</p>

ра текста:

1) детальное (изучающее) чтение:

а) на тексте, содержащем полностью знаковый языковой материал,

б) на тексте, содержащем отдельные неизвестные комые явления;

2) с общим охватом содержания (как правило, на тексте, содержащем значительное количество незнакомых явлений):

3) поисковое чтение (разновидность чтения с общим охватом содержания):

а) поиск заданной лингвистической информации в учебных целях,

б) поиск заданной экстралингвистической

б) с помощью эпизодического обращения к словарю, с помощью анализа формы, в отдельных случаях перевода и обращения к грамматическому справочнику.

Научиться извлекать основную (необязательно всю) информацию путем выделения наиболее существенного, используя при этом разные способы снятия энтропии текста:

а) перенос знаний, навыков и умений,

б) эпизодическое обращение к словарю (перевод),

в) игнорирование непонятого явления, не мешающего пониманию в целом.

Научиться осуществлять целенаправленный поиск, используя в случаях необходимости справочный материал (словарь, справочник).

Умение от данной в тексте формы слова определить исходную, найти ее значение и соотносить затем с данной формой. Умение использовать в отдельных случаях перевод, чтобы путем соотнесения иностранного языка с родным лучше понять значение отдельных языковых явлений. Знание структуры грамматического справочника учебника и умение пользоваться им.

Умение работать с текстом: предвосхищать содержание по заголовку, разбить текст на смысловые отрезки, выделить наиболее существенное в них путем озаглавливания, составления плана в форме вопросов к тексту, в виде тезисов и т. п. Умение фиксировать внимание только на существенном, отвлекаясь от несущественного. Умение обходить трудности (помехи), воссоздавая целостный смысл. Умение провоцировать в подтекст.

Умение быстро просмотреть текст (читать по диагонали).

Конечные цели *	Некоторые промежуточные цели и задачи	Некоторые предпосылки, необходимые учащимся для реализации промежуточных целей
(содержательной) ин-формации.		
3. Уметь прочитать и понять оригинальные тексты, представляющие собой отрывки из общественно-политической, научно-популярной и художественной литературы.	<p>Научиться извлекать основную информацию, в частности просмотреть газету, научно-популярную статью.</p> <p>Научиться при этом пользоваться усвоенными способами снятия энтропии текста (см. выше).</p>	<p>Знание некоторых особенностей газетного стиля, отдельных клише, терминов. Умение по названию статьи примерно пред-ставить себе, о чем может пойти речь дальше.</p> <p>Умение осуществлять перенос всех знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе чтения учебных текстов, на чтение несложных оригинальных текстов.</p> <p>Знание определенных клише, сокращений. Умение по части восстановить целое.</p>
4. Уметь пользоваться справочниками, для которых характерен своеобразный усеченный стиль (изобилие эллипсисов и т. д.).	Научиться при этом мысленно реконструировать текст (например, краткую биографию писателя).	Знание некоторых особенностей данного стиля. Умение догадываться о значении усеченных форм (пропуск связки, вспомогательного глагола и т. п.) по контексту.

5. Уметь выразить свое понимание прочитанного в требуемой форме, адекватной формам контроля (с учетом характера текста).

Научиться разными способами выражать понимание текста:

- а) путем простой сигнализации с помощью невербальных средств (перфокарт, кодирования),
- б) вербальным путем в краткой форме (ответ на вопрос по содержанию, составление плана и т. п.),
- в) в отдельных случаях в развернутой форме (пересказ, отзыв).

Умение пользоваться перфокартами, различными ключами для самоконтроля (в частности, цифровыми). Умение выбрать из ряда предложенных отвечающие или не отвечающие содержанию текста. Умение отвечать на вопросы и задавать вопросы по тексту, составлять план, видоизменять заглавие, пересказывать текст разными способами, реферировать его и т. д.

необходимые для реализации промежуточных целей предпосылки. Дальнейшее расчленение промежуточных целей и еще большая конкретизация предпосылок их реализации позволили бы в конечном итоге определить, какие конкретные действия учителя и учащихся необходимы для достижения всех этих целей, какой для этого нужен языковой материал, как он должен быть для этого организован. В свою очередь это способствовало бы установлению объективной иерархии целей, обеспечило бы большую управляемость системы обучения в целом.

Представляется, что решить эту задачу можно было бы при последовательном системном подходе к ее рассмотрению. Однако, как отмечалось, все выделенные в таблицах умения характеризуют в основном лишь практические цели обучения иностранным языкам в самом общем плане, с указанными выше ограничениями.

Для того чтобы их описание носило более инструментальный характер, необходимо для каждого конечного умения (а может быть, и промежуточного) выделить качественные показатели сформированности данного умения (Талызина 1969).

Так, основными качественными показателями сформированности умения составлять связное монологическое высказывание могли бы быть в первом приближении более частные умения, приводимые в порядке нарастания трудностей: а) умение сочетать несколько типовых фраз (речевых образцов), как бы нанизывая их на основе определенной логической схемы, например: *Кто это? Каков он? Что делает?* и т. п.; б) умение воспроизвести в нормальном темпе данный учителем или содержащийся в учебнике образец более сложного связного высказывания; в) умение достаточно полно раскрыть тему в соответствии с предлагаемым уровнем обученности; г) умение относительно правильно (грамматически, фонетически)¹⁰ оформлять высказывание; д) умение оптимально использовать языковой материал (лексический, грамматический) данной темы, отражая динамику обучения, т. е. обогащая речь с учетом уровня обученности, года обучения; е) умение оптимально использовать ранее изученный материал данной

¹⁰ Об относительной правильности речи см. Контроль умений 1970.

темы, сознательно осуществляя перенос приобретенных знаний, умений и навыков на новую ситуацию; ж) умение привлекать для изложения данной темы материал смежных тем, расширяя и углубляя таким образом данную тему, проявляя умение комбинировать материал и варьировать его как по форме, так и по содержанию¹¹.

Дальнейшая детализация умений в каждом виде речевой деятельности и более дробное выделение качественных показателей сформированности этих умений могло бы: а) способствовать действительно инструментальному заданию целей обучения иностранным языкам; б) определить оптимальные пути для достижения целей¹²; в) содействовать более точному выделению необходимых для реализации этих целей знаний, умений и навыков в области лексики, грамматики и фонетики изучаемого языка; г) установить количественные показатели сформированности умений.

Тем не менее и в этом случае будет, вероятно, иметь место закономерное расхождение между планируемым и действительным результатом. Однако так же закономерно стремление уравновесить, выровнять соотношение между целями и результатом. Это уравнивание может осуществляться за счет постоянного изучения данного соотношения и уточнения на его основе целей обучения во всех их структурных частях, более точного выявления возможной амплитуды действия целей на основе учета всех многочисленных взаимосвязей, в частности на основе учета реальных возможностей применять иноязычную речевую деятельность в будущей трудовой и познавательной деятельности абитуриента, на основе учета индивидуальных особенностей учащихся и т. п.

С точки зрения уточнения целей обучения следовало бы прежде всего выявить внутри практических целей соотношение и удельный вес устной речи и чтения, а также решить проблему письменной речи. Представляется целесообразным установить динамику в соотношении устной речи и чтения по годам обучения, а имен-

¹¹ Классификация высказывания с точки зрения его продуктивности (т. е. степени самостоятельности, умения комбинировать и варьировать как форму, так и содержание высказывания) дается в статье В. И. Кунина и Е. И. Пассова (1973, с. 22).

¹² Вполне вероятно, что результатом этого было бы составление определенных алгоритмов действий внутри деятельности.

но: временное преобладание удельного веса устной речи на начальном этапе и чтения на старшем этапе. Лишь при таком соотношении могут быть более полно учтены их специфика, а также возрастные особенности учащихся и взаимодействие этих видов речевой деятельности.

Уменьшение удельного веса устной речи на старшем этапе ни в коем случае не должно привести ее к «затуханию». Это уменьшение должно стать возможным благодаря сформированному качеству данного умения, новым приемам работы, увеличению, в частности, удельного веса самоподготовки и изменению самого характера устной речи на старшем этапе. Однако этот вопрос требует специального исследования. Очевидно только, что при слаженном функционировании всей системы обучения в целом (соответствующей организации материала, рационализации деятельности учителя и учащихся, совершенствовании методов, приемов и средств обучения) возможна в принципиальном плане одновременная реализация целей обучения в двух основных видах речевой деятельности (устной речи и чтении), если в этом имеется потребность со стороны общества и, разумеется, созданы для этого необходимые условия.

Учитывая сложность такой задачи, было бы, вероятно, целесообразным установить некоторую амплитуду и внутри указанного соотношения, считая высшим уровнем обученности относительно эквивалентное развитие способностей в двух названных видах речевой деятельности, а низшим допустимым уровнем применительно к отдельным учащимся — преимущественное развитие способностей в одном из них.

Кроме того, учет индивидуальных особенностей учителя и учащихся (Кузьмина 1970, Левина 1970) предполагает, вероятно, и некоторую амплитуду в решении вопроса о соотношении репродуктивного и условно-продуктивного плана во владении иноязычной устной и письменной речью (имеется в виду степень их сформированности) в пределах каждого года обучения и применительно к конечным целям путем выделения качественных показателей высшего и низшего уровней обученности (см. табл. 1—4).

Высказанные соображения ни в коей мере не означают нарушения принципа единства требований и единства целей для оканчивающих школу, они лишь про-

диктованы стремлением более гибкого задания целей обучения с учетом отмеченных объективных факторов, с учетом вероятностного характера всей системы обучения в целом.

Все эти проблемы требуют, разумеется, серьезного специального научного рассмотрения. Представляется, что системный подход и, в частности, изучение вопроса о возможных конкретных формах практического применения иностранного языка в дальнейшей деятельности абитуриента (трудовой, познавательной, коммуникативно-общественной) могут в значительной мере приблизить их решение.

Возвращаясь к вопросу о закономерном несовпадении результатов практической педагогической деятельности с ее целями, хотелось бы сослаться на слова В. В. Краевского (1971б) о том, что это несовпадение является одним из важнейших факторов, поддерживающих функционирование системы исследовательской работы в области педагогики.

Глава 3. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Как уже отмечалось, в настоящее время содержанию образования и обучения придается исключительно большое значение. *«В образовании определяющим является его содержание»* (Основы дидактики 1967, с. 5). То же самое можно сказать и применительно к обучению.

Выше мы определили содержание обучения как сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержания учебного предмета) и процесса обучения ему (функционального аспекта педагогического процесса).

Раскрыть характер этих компонентов и основу их взаимодействия можно лишь, рассмотрев каждый из них в отдельности.

Содержание учебного предмета (содержание и структура учебного материала)

Содержание учебного предмета «иностранный язык», так же как и цели, складывается исторически под влиянием потребностей общества, уровня развития системы общего образования и многих других факторов (см. схему 1, ч. I).

Являясь одним из наиболее существенных компонентов системы обучения иностранному языку, содержание данного учебного предмета подвержено воздействию всех других ее компонентов, в особенности целей, педагогического процесса, методов, средств обучения, а также среды. Любые отклонения гомеостазиса (уравновешения системы со средой) приводят к нарушению ее функционирования, к несоответствию, например, ее целей целям общего образования или непосредственно потребностям общества, а это вызывает необхо-

димось пересмотра как целей, так и содержания и структуры учебного материала.

Пересмотр начинается обычно с переосмысления старых или задания новых целей обучения, анализа действующего процесса обучения (педагогического процесса) и средств обучения (их соответствия целям), а затем принимает характер теоретической разработки содержания учебного предмета. Осуществляется этот процесс методистами-теоретиками, составителями программ, учебников, методических пособий, которые опираются как на научные исследования в области методики и смежных с ней наук, так и на практику обучения. Крайне важное значение имеет уровень развития этих наук, и в частности лингвистики, в каждый данный момент.

Общеизвестно, что с точки зрения лингвистики любой язык представляет собой систему, имеющую свою структуру, свои уровни организации, свои функции. Характерно, что каждый иностранный язык, описанный в лингвистике как подобная языковая система, становясь объектом изучения в методических целях, т. е. обретая иные функции, подвергается методическому переосмыслению и в результате этого трансформируется в содержание соответствующего учебного предмета, которое в связи с новыми функциями обретает и новую структуру.

Следовательно, под содержанием учебного предмета мы понимаем такую методическую организацию лингвистического и экстралингвистического материала, которая позволяет добиться наиболее быстрого его усвоения в заданных целях (Брунер 1962, с. 8).

Таким образом, в становлении нового содержания и структуры учебного предмета участвуют не только лингвистические, но и психологические, педагогические, дидактические и методические критерии. Это сложный многоступенчатый процесс. Абстрагируясь от частных деталей, можно представить себе его в обобщенном виде как развертывающуюся последовательно по нескольким направлениям деятельность, внутри которой явно прослеживается ряд взаимосвязанных этапов.

I. Выявление различных форм лингвистической организации языкового материала, в наибольшей степени отвечающих целям обучения.

1. Выбор лингвистического описания конкретного языка, соответствующего современному уровню лингвистики.

2. Анализ структурных единиц языка (с целью последующего выделения на их основе специальных единиц организации материала для обучения данному языку).

3. Методическая интерпретация этих языковых единиц, позволяющая эффективно использовать их в целях обучения (Вятютнев 1964, Аракин 1965, Коломенская 1966), или введение дополнительных психологических, педагогических и методических критериев и выделение с их помощью на основе лингвистических единиц единиц методической организации языкового материала¹³.

4. Выявление соотношенности целостных единиц организации материала с отдельными языковыми явлениями и научными фактами (теоретическими обобщениями), т. е. сведениями из области грамматики, фонетики, лексикологии.

Как мы видим, на этой стадии исследования еще не ставится задача конкретного отбора материала для обучения, а как бы осуществляется анализ того, что содержит в себе лингвистическая система конкретного языка, а именно отдельных языковых явлений и обобщенных языковых явлений, которые все вместе условно можно назвать единицами языкового материала первичного порядка. Все это сопоставляется с гипотетическими единицами, которые, по нашему мнению, в наибольшей степени соответствуют заданным целям обучения и рациональной его организации. Назовем эти единицы структурными единицами методической организации материала вторичного порядка. Данная стадия работы, хотя и является предварительной, имеет очень большое значение, так как определяет общий методологический подход к решению поставленной задачи. От того, как исследователи-методисты используют в своих целях современные достижения науки, в частности лингвистики (Гельбиг 1969), психологии, педагоги-

¹³ Подобная попытка была предпринята нами для обучения устной речи (Бим 1963, 1964, 1965). Необходимо, однако, оговориться, что в указанных работах вместо термина «единица методической организации материала» использовался термин «единица обучения», который в настоящем исследовании трактуется иначе.

ки, дидактики, кибернетики, методики, какая концепция обучения формируется на этой основе в их сознании, зависит успех исследования.

При этом приходится иметь в виду всю сложность такого предмета обучения, как иностранный язык, наличие разных аспектов в самом лингвистическом материале, разных видов и форм иноязычной речевой деятельности, а также тот факт, что эти виды речевой деятельности имеют разные операционные механизмы (порождение, распознавание) и могут реализовываться с разной степенью сформированности (например, устная речь в плане репродукции и продукции).

Для приведения всех этих факторов в соответствие и прежде всего для упорядочения лингвистического материала в методических целях в последнее десятилетие многие исследователи использовали метод моделирования (Москальская 1971б).

Так, один из возможных подходов к выделению единиц организации материала с помощью метода моделирования был подробно изложен нами ранее (Бим 1964). Вероятно, достаточно будет указать на то, что в качестве единиц организации материала для обучения устной речи на начальном этапе были выделены так называемые речевые образцы, т. е. типовые предложения (фразы), отобранные на основе коммуникативных, структурно-семантических и дидактико-психологических критериев. Данные речевые образцы представляют собой прежде всего отдельные типовые акты коммуникации (например, называние предмета, указание на его качество, указание на совершаемое действие и т. п.), причем типовые акты коммуникации (или речевые поступки¹⁴ — термин В. А. Артемова, 1971), имеющие обобщенно-типизированную грамматическую структуру. В связи с этим мы считаем более целесообразным (для упорядочения терминологии) называть их в дальнейшем типовыми фразами.

Представляется, что, помимо типовых фраз (речевых образцов), в качестве исходной единицы организации материала в целом (а не только для обучения уст-

¹⁴ Правда, речевой поступок в понимании В. А. Артемова — значительно большая абстракция (он сводит их к четырем основным коммуникативным типам), чем выделенные нами речевые образцы, учитывающие помимо этого главные структурно-семантические признаки высказывания на уровне предложения.

ной речи) следует также считать в соответствии с основными лингвистическими закономерностями слово, которое, хотя и является единицей низшего уровня по отношению к типовой фразе и выступает как ее строительный материал, тем не менее организует единицы еще более низкого порядка (звуки, морфемы). Исходными единицами являются также словосочетание, текст, тема и ситуация.

Отнесение к лингвистическим единицам (пусть даже в известной мере методически интерпретированным) дидактической единицы темы закономерно, так как уже на начальном этапе становления содержания и структуры учебного предмета мы имеем дело с синтезированным методическим аспектом рассмотрения явлений.

Как известно, применительно к обучению под темой понимается отрезок (область, сфера) реальной действительности, отраженной в наших знаниях и кратко зафиксированной с помощью языка¹⁵ (например, «Школа», «Спорт»).

Отнесение темы¹⁶ наряду с текстом к основным единицам учебного материала обусловлено ее значимостью для обучения иностранным языкам. С точки зрения обучения для нас существенны следующие свойства темы: ее способность отражать и классифицировать отдельные сферы внеязыковой действительности и наши знания о ней, ее способность организовывать и упорядочивать лексический материал в соответствии с ее предметным содержанием, а также весь процесс развития речи (ее порождение и распознавание) в содержательном (предметном) плане. При этом тема может выступать на разном уровне обобщенности и затрагивать разные аспекты называемой ею сферы действительности (например, «Школа», «Урок русского языка», «Наша стенгазета», «Школьный двор» и т. п.), а ее формулировка может отражать эту сферу действительности в статике или динамике (Пассов 1975).

Представляется, что в целях гомогенного подхода к выделению единиц материала тему можно условно

¹⁵ В другой предметной области тема может быть зафиксирована в других знаках (ср., например, в музыке).

¹⁶ Тему обычно причисляют к содержанию обучения, но по-разному трактуют. См. Общая методика 1967, Пассов 1975, и др.

рассматривать как единицу методической организации материала того же уровня, что и текст, ибо она по существу представляет собой некий вероятностный текст, заданный в обобщенном, свернутом виде (в форме краткого тезиса) и подлежащий развертыванию в речи. Такая трактовка темы не сводится к простому терминологическому новшеству, а обязывает по-новому подойти к ее рассмотрению. Эта трактовка основывается, с одной стороны, на понимании того, что единица иноязычного учебного материала — категория методическая, соотносящаяся с единицами лингвистической организации материала, но не тождественная им, и, с другой стороны, на стремлении усилить эту соотнесенность, устранить разноплановость в выделении единиц учебного материала. Реализуя это стремление, мы опираемся на основные функции темы как предмета учебной деятельности и на ее взаимосвязь с текстом.

При таком подходе тема как предмет учебной деятельности воспринимается не как абстракция, а как материальный объект, действия с которым позволяют либо породить некий связный, вероятностный текст (когда тема подлежит развертыванию), либо составить себе обобщенное представление о содержании текста, о его отнесенности к внеязыковой действительности (при его распознавании). После прочтения текста это представление или может быть вербализовано в краткой или в более развернутой форме, или вовсе не быть вербализованным и остаться на уровне понимания без вынесения во внешний план. Функции темы при обучении разным видам речевой деятельности не идентичны и, соответственно, не идентичны действия реализации. При обучении говорению тема подсказывает план высказывания и как бы «подтягивает» требуемый для ее развертывания, для ее раскрытия языковой материал. При чтении и аудировании тема как бы фиксирована в предметном содержании текста и в языковом материале, а также часто задана в заглавии текста, и тогда заглавие позволяет прогнозировать (антиципировать) содержание текста, подлежащего распознаванию. Если попытаться включить тему в иерархию единиц иноязычного учебного материала, то она как бы стоит рядом с текстами или несколько над ними, являясь их своеобразным обобщением и подвергаясь конкретизации в процессе порождения высказывания или его рас-

познавания. Она позволяет сгруппировать реальные тексты, предназначенные для чтения и аудирования, и вероятностные тексты, которые должны быть порождены в процессе высказывания в соответствии с их предметным содержанием, т. е. позволяет соотнести их с внеязыковой действительностью и нашими знаниями о ней.

Небезразличен, как уже отмечалось, способ задания темы, особенно при обучении говорению. Чем подробнее тема, чем конкретней и инструментальней она сформулирована, тем больше она сближается с речевой ситуацией, которая также отражает определенную внеязыковую действительность, наши знания о ней и, что существенно, отношение к ней. (Благодаря последнему, ситуация еще более однозначно направляет акт коммуникации, управляет им.)

Не ставя своей задачей раскрыть разницу между темой и ситуацией, мы основываемся на их общности и рассматриваем ситуацию наряду с темой, не выделяя ситуацию пока в самостоятельную единицу обучения.

Это обусловлено не только недостаточной изученностью последней в качестве методической категории, но и большей универсальностью темы, ее отнесенностью к обучению всем видам речевой деятельности: говорению, чтению, аудированию, письму, в то время как ситуация используется преимущественно в сфере обучения говорению. Выделение темы наряду с текстом в качестве относительно самостоятельной единицы методической организации материала и последовательный функциональный подход к ее рассмотрению и использованию в процессе учебной деятельности позволяет упорядочить понятия, относящиеся к сфере учебного материала, дает возможность рассматривать их на единых исходных основаниях, подчеркнуть общее и наиболее существенное в них с точки зрения обучения иностранным языкам и уточнить соотносящиеся с ними действия реализации.

Таким образом, слову как единице низшего уровня методической организации материала противостоит текст — продукт речи — как единица более высокого порядка, которая в свою очередь распадается на единицы, представляющие речь разной степени развернутости: от фрагментов высказывания на уровне словосо-

четаний и высказывания на уровне предложения (типичная фраза, речевой образец) до связного развернутого высказывания (включая тексты для чтения и аудирования) и свернутого, вероятностного текста (темы). В связи с этим можно сослаться на указанные основные лингвистические закономерности и на следующее высказывание ведущих советских психологов, считающих, что целесообразно в качестве исходных единиц обучения давать «...так называемые „конечные единицы“, т. е. такие единицы, на которые членится данная сфера действительности на современном уровне научных знаний» (Гальперин, Запорожец, Эльконин 1963, с. 66). Мы полагаем, что именно такими конечными (и в то же время исходными) единицами являются слово, словосочетание, типовая фраза (речевой образец), текст, а также тема.

Следует оговориться, что слово лишь условно можно отнести к конечным единицам, ибо оно не является законченной единицей коммуникации, хотя и может в отдельных случаях выступать в качестве таковой. Кроме того, слово только условно может считаться исходной единицей данного уровня, так как к нему относятся еще более элементарные единицы (например, звуки). Словосочетание также может представлять собой самостоятельный уровень организации материала, а может выступать в качестве составной части типовой фразы¹⁷. В дальнейшем мы будем рассматривать словосочетание как компонент типовой фразы, условно относя ее к тому же уровню.

Типовая фраза (речевой образец) является исходной и вместе с тем минимальной законченной единицей коммуникации, в которой выступают в органическом единстве все аспекты языка (лексика, грамматика, фонетика) (Бим 1965, с. 33). Усвоить языковой материал с помощью типовой фразы — это значит усвоить его в действии, т. е. усвоить лексику, грамматику, фонетику в их функционировании, в конкретном акте коммуникации. Следовательно, с одной стороны, типовая фраза организует единицы материала низшего уровня в целях

¹⁷ Выбор одной из этих точек зрения зависит от того, насколько в тот или иной момент мы можем опереться на имеющуюся по данному вопросу лингвистическую теорию. Интересная попытка классифицировать в целях обучения словосочетания содержится в кандидатской диссертации В. А. Слободчикова (1969).

овладения ими, механизмом их сочетания, преобразования и т. п., с другой стороны, она сама является нижней ступенькой речи, представляя собой высказывание на уровне предложения, которое может выступать как самостоятельное краткое сообщение (например, *Вечерет; Жара!*), не требующее ответной вербальной реакции, или как реплика в диалогической речи (вопрос, ответ, оценочное высказывание). Логическая последовательность таких типовых фраз составляет (особенно на начальном этапе) связанное высказывание, т. е. монологическую речь. Двойственный характер типовой фразы также свидетельствует о некоторой условности, текучести границ между выделенными единицами организации материала высшего порядка (типовая фраза, текст, тема), об их связи и взаимообусловленности.

Точно такую же двойственную функцию выполняет тема. Она выступает, с одной стороны, в качестве исходного критерия для отбора и организации лексического (а в связи с этим и фонетического) материала и частично речевых образцов, с другой стороны, как средство для упорядочения и организации в содержательном плане развития устной и письменной речи, а также в известной мере чтения и аудирования.

Текст¹⁸ также, с одной стороны, является формой организации (в содержательном плане) и формой фиксации языкового материала (т. е. содержит лингвистическую информацию) и, с другой стороны, выступает как источник экстралингвистической информации, как средство (способ) раскрытия темы.

Таким образом, указанные выше единицы материала (типовая фраза, тема, текст) — структурные единицы методической организации материала, вторичные, производные по отношению к единицам более низкого порядка (словам). Последние выступают с точки зрения методики обучения иностранным языкам наряду с другими языковыми явлениями (звуками, морфемами, словоформами, а также некоторыми несвободными словосочетаниями, конкретными единичными предложениями) и наряду с некоторыми языковыми фактами

¹⁸ В некоторых лингвистических исследованиях текстом считается любая языковая форма (Гак 1969). Здесь это понятие используется в значении связанного целого. О разнообразных функциях текста в процессе обучения см., например, Грешл 1971; Кирш, Цох 1973.

(например, ударением, словообразованием) как эмпирическая данность (термин А. И. Ракитова, 1964), как исходные единицы языкового материала, подлежащие усвоению. Обобщенные и организованные определенным образом в целях обучения, они (типовая фраза, текст, тема) являются, как отмечалось, структурными единицами организации языкового материала более высокого порядка, т. е. методическими фактами¹⁹ (научными фактами по А. И. Ракитову, 1964).

Следующая стадия методической организации материала и становления содержания учебного предмета «иностранный язык» может осуществляться параллельно с первой и также складывается из ряда последовательных этапов.

II. Отбор конкретного языкового материала в целях обучения.

1. Выделение на основе анализа возможных сфер приложения будущей иноязычной деятельности учащегося наиболее существенной тематики с точки зрения ее практической, образовательной и воспитательной ценности.

2. Отбор лексики и типовых фраз (речевых образцов), соотносимых с данной тематикой и предназначенных для активного усвоения (т. е. для использования в устной речи).

3. Отбор сведений по грамматике, фонетике, орфографии, словообразованию, соотносимых с выделенным ранее языковым материалом и предназначенных для активного усвоения.

4. Отбор текстов для чтения и аудирования, отвечающих данной тематике и содержащих лексические, грамматические и другие языковые явления, выделенные ранее для активного усвоения.

5. Выявление на основе отобранных текстов некоторого числа²⁰ наиболее часто встречающихся в них

¹⁹ Правило в его традиционном оформлении мы условно относим к той единице, с которой оно соотносится. Если бы в значительной мере удалось алгоритмизировать обучение, то алгоритмы следовало бы, вероятно, рассматривать как методические факты.

²⁰ Здесь и далее (пункты 6, 7) число таких явлений должно быть строго лимитировано, однако в настоящее время мы еще не располагаем экспериментально полученными цифровыми данными, которые позволили бы установить эти нормативы на научных основаниях.

языковых явлений (слов, словосочетаний, грамматических форм), необходимых для понимания читаемого и предназначенных поэтому для рецептивного усвоения.

6. Выделение в текстах эпизодического языкового материала, доступного пониманию учащихся на основе так называемой языковой догадки (например, потенциальный словарь).

7. Выделение в текстах некоторого числа слов, словосочетаний, необходимых для понимания читаемого, но для раскрытия значения которых учащиеся должны обратиться к словарю или воспользоваться сносками либо пояснениями к тексту.

8. Устранение из текстов путем перифраза или сокращения языковых явлений, не относящихся к одной из выделенных выше рубрик или превышающих их эмпирически установленный лимит.

Следует подчеркнуть, что мы условно отнесли пункты 6—8 к отбору материала, так как по существу это скорее следующая стадия методической организации материала — его методическая обработка и завершающее структурирование. Данное обстоятельство — свидетельство тесной взаимосвязи этапов и условности их разграничения.

Прежде чем перейти к описанию следующей стадии работы, нужно отметить, что в методической литературе существует большое количество исследований по вопросам отбора языкового материала в целях обучения. Представляется, что дальнейшее успешное изучение этой проблемы может осуществляться при широком использовании научного эксперимента, с привлечением статистических и других современных методов исследования²¹.

III. Завершающее методическое структурирование иноязычного материала.

Совершенно очевидно, что отбор языкового материала и выделение единиц его первичной организации представляют собой лишь половину дела. Весь этот материал может быть задан списком (лексика, речевые образцы, перечень тем и т. д.) или представлен набором текстов, но обретает он «плоть и кровь» лишь на

²¹ См., например, предисловие к «Словарю наиболее употребительных слов английского, немецкого, французского языков» (под ред. И. В. Рахманова, М., 1960).

завершающей стадии его методической организации, при установлении системы взаимосвязи его элементов, т. е. при определенном сочетании единиц иноязычного материала разных уровней друг с другом, при задании определенной последовательности, при соотношении каждой единицы материала с выполняемой ею функцией в процессе обучения, т. е. с деятельностью по ее усвоению.

Важно знать, например, не столько слово как единицу звучания и значения, сколько все необходимые способы использования этого слова в определенных коммуникативных целях. Следовательно, важно соотнести ту или иную единицу материала с конкретными действиями реализации, необходимыми для решения именно данной методической задачи. Говоря точнее, именно постановка задачи позволяет закрепить за той или иной единицей материала определенные действия реализации (действия оформления и оперирования), нужные в каждый данный момент, но в конечном итоге направленные на осуществление искомого вида речевой деятельности. Осуществляется это закрепление, как было показано выше, с помощью упражнений, т. е. таких структурных единиц методической организации материала вторичного порядка, которые обеспечивают предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий. Они направлены на решение конкретной методической задачи, строятся на определенном иноязычном учебном материале, и в них непосредственно заданы подлежащие формированию действия оформления и оперирования.

Таким образом, именно упражнения выступают как форма единения иноязычного учебного материала и конкретных действий с ним, как средство, позволяющее решать определенную и совершенно конкретную методическую задачу. Упражнения воплощают в себе способ взаимодействия учителя и учащихся, имеющий относительно стандартизованную структуру: первый ставит задачу (или разъясняет задачу, данную в учебнике), намечает пути или дает образец ее решения и осуществляет контроль, второй решает задачу (выполняет упражнение, используя данные учителем опоры) и осуществляет самоконтроль (например, на основе сравнения с образцом). При самостоятельной работе по учебнику функцию учителя реализует учебник.

Следовательно, упражнения являются структурными единицами методической организации материала наиболее высокого порядка, формируемыми на основе трех первых видов единиц. Они непосредственно выполняют функции управления усвоением²². Именно это дает нам основание рассматривать их в качестве основных методических единиц обучения иностранным языкам, понимая под единицей обучения не столько единицу организации материала, каковой является, например, типовая фраза (речевой образец), сколько минимальную единицу организации учебной деятельности.

Попробуем установить иерархию выделенных нами в содержании учебного предмета единиц материала (и на их основе единиц обучения), чтобы выявить их различие.

Под единицами языкового материала первого уровня понимаются отдельные лингвистические явления и факты, подлежащие усвоению: звуки, морфемы, слова, отдельные словосочетания и предложения (фразы), не подверженные в данный момент грамматическому членению, так называемые готовые фразы. Они выделяются непосредственно путем отбора материала (словарного, грамматического) и образуют, как указывалось, методическую данность, низший уровень методической организации материала. Кроме того, сюда относятся некоторые грамматические и фонетические сведения, правила, соотносящиеся с материалом данного уровня.

Под структурными единицами следующего уровня методической организации материала мы понимаем единицы, упорядочивающие языковой материал в целях его усвоения в рамках типового акта коммуникации, отдельного речевого поступка. Это так называемые типовые фразы (речевые образцы) и правила, относящиеся к их структурному оформлению.

Третий уровень методической организации языкового материала составляют связные тексты и темы (последние рассматриваются как вероятностные свернутые тексты, подлежащие развертыванию).

На каждом из этих уровней выделяются основные

²² Системно-структурный подход к обучению позволил выявить, так сказать, «кибернетическую природу» упражнений.

единицы обучения — упражнения. Это такие структурные единицы содержания данного учебного предмета, которые упорядочивают не столько сам языковой материал, сколько предметные действия с этим материалом и на их основе умственные действия, т. е. деятельность учащихся по его усвоению. Они как бы надстраиваются над единицами материала каждого уровня методической организации, объединяя их, обеспечивая их взаимопереходы, взаимопроникновение, и являются в методическом плане единицами еще более высокого порядка — единицами учебной деятельности, познавательной и речевой (коммуникативной). Покажем это на ряде примеров.

Совершенно очевидно, что даже такие структурные единицы, как тема, типовая фраза (структура, речевой образец) или текст, сами по себе не организуют деятельность учащихся по их усвоению, а являются лишь формой организации и репрезентации самого материала. И хотя данная форма не случайная, а обусловленная функцией этих структурных единиц в процессе обучения, тем не менее эти функции выступают далеко не однозначно и возможно их различное толкование, что недопустимо с точки зрения управления обучением. Текст может предназначаться как для разных видов чтения, так и для аудирования. Тема может быть использована для монологической и для диалогической устной речи, для письменной речи, для введения, повторения и систематизации лексического материала и т. п.

Типовая фраза может служить формой предъявления и закрепления лексического и грамматического материала и формой организации обучения устной речи (говорению). При этом существенна соотнесенность обобщенного, коммуникативного содержания фразы (коммуникативного намерения — термин И. А. Зимней, 1973а) с типовой грамматической (синтаксической) структурой. Правильное сочетание типовых фраз (речевых образцов) друг с другом в процессе порождения речи является неперемным условием логического построения высказывания²³. Но лишь трансформация всех этих единиц организации материала в упражнения способствует закреплению за ними однозначных функций.

²³ Подробнее о логической схеме высказывания см. Бим 1964.

Так, текст преобразуется в конкретное упражнение, если он снабжен заданием, указывающим на методическую задачу и способ ее решения и создающим у учащихся определенную психологическую установку (Узнадзе 1966, Вжалава 1966), облегчающую и направляющую решение поставленной задачи.

Аналогичная трансформация происходит с любым языковым материалом — лексикой, типовыми фразами (речевыми образцами), темами, если этому материалу придана функция и, соответственно, структура упражнения, т. е. поставлена задача по использованию этого материала в учебной деятельности, описан способ или задан образец, конкретизирующий действия учащихся по его выполнению, а также указан способ контроля (самоконтроля) правильности выполнения этих действий.

Лишь подобные структурно-функциональные единицы методической организации иноязычного материала обретают, как указывалось, прямые функции управления деятельностью учащихся по его усвоению, что и позволяет рассматривать их в качестве основных единиц обучения иностранным языкам.

Итак, мы выделили три исходных уровня организации материала и три типа его конечных структурных единиц: слово, типовую фразу, текст и тему. Уровневая организация материала обусловлена уровнем характером деятельности по его усвоению: от усвоения элементов действий и отдельных действий к усвоению целостной деятельности.

Данная уровневая организация материала в значительной мере соотносится с делением материала на связный и несвязный, предложенным Л. В. Щербой. Первый уровень организации материала соответствует несвязному материалу (хотя мы иногда и относим сюда отдельно взятое предложение), третий — связному. Между ними мы выделили еще одну ступень — второй уровень, как бы переходный между ними, связывающий их и представляющий по сути дела связный материал на уровне предложения.

Структурно-функциональное соотнесение единиц материала с деятельностью учащихся, с действиями оформления и оперирования на каждом из уровней дает нам единицы обучения — упражнения, обладающие соответствующей этим уровням спецификой.

Таким образом, единицы обучения олицетворяют собой способ использования единиц материала данных уровней непосредственно в планируемой деятельности учащихся. Они выступают в качестве основного способа управления ее формированием. При этом под упражнением понимается не только то, что связано с тренировкой²⁴, а любая форма взаимодействия учителя и учащихся (при самостоятельной работе — учащихся и учебника), опосредуемая учебным материалом и имеющая указанную выше стандартизованную структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения (опоры, ориентиры), ее решение и контроль (самоконтроль). Если проанализировать деятельность учителя и учащихся применительно к любому учебному материалу, то можно сделать вывод, что вся она сводится к цепочке решения конкретных учебных (методических) задач, протекающих в форме упражнений²⁵. Например:

Учитель: Прослушайте слова (или предложения с новыми словами), обратите внимание на произношение долгих и кратких гласных. Повторяйте эти слова за мной (диктором).

Ученик выполняет задание, сличая свои действия с образцом. Учитель исправляет и в отдельных случаях оценивает действия ученика (осуществляется контроль, коррекция и оценка).

Учитель: Для того чтобы дать разнообразные ответы на вопрос «Где проводят дети летние каникулы?», употребите в третьей графе подстановочной таблицы подходящие по смыслу словосочетания.

Опираясь на таблицу, ученик обучается структурному оформлению аналогичных по коммуникативному содержанию высказываний на уровне предложения. Данный как правило образец служит эталоном для сравнения и облегчает самокоррекцию. В процессе выполнения упражнения учитель осуществляет контроль.

Учитель: Опишите картинку, указывая, где и когда происходит действие и что делают изображенные на ней персонажи.

Ученик описывает картинку, опираясь на данные в задании ориентиры и используя соответствующие речевые образцы. Учитель оценивает работу ученика

²⁴ В дидактике упражнение часто рассматривается как метод, направленный на тренировку.

²⁵ Вероятно, можно было бы вместо слова «упражнение» использовать слова «задание», «задача» и т. п., но вряд ли есть необходимость нарушать существующую традицию (см. действующие учебники).

часто с помощью оценочного высказывания, обеспечивая тем самым необходимое ученику подкрепление.

Учитель: Прочитайте текст, постарайтесь его полностью понять, не обращаясь к словарю. Имеющиеся в тексте четыре незнакомых слова можно понять по их сходству с аналогичными словами родного языка. Свою догадку проверьте по картинкам.

Ученик выполняет задание, действуя в соответствии с инструкцией. Если текст читается вслух, то качество чтения часто является достаточным показателем понимания. Если текст читается про себя, то учитель не может в процессе «тихого» чтения проверить правильность понимания читаемого. Поэтому для контроля понимания дается, как правило, специальное задание (например, ответы на вопросы по тексту), которое, однако, тесно связано с предыдущим и составляет с ним функциональное единство.

Приведенные примеры показывают, что упражнения могут решать разные методические задачи (в плане формирования навыков и умений), осуществляться на разном материале, в различных условиях (например, под руководством учителя, самостоятельно), различным способом (беспереводно, с помощью перевода), в разной форме (устно, письменно, монолог, диалог, непринужденная беседа) и т. д., но все они по существу выполняют одну и ту же функцию, а именно организуют деятельность учащихся с иноязычным материалом²⁶. Поэтому упражнения выступают в качестве основных единиц обучения, являясь «клеточкой» во взаимодействии учителя и учащихся, опосредуемом учебным материалом, служа способом поэтапного управления их деятельностью. Следовательно, с помощью определенной последовательности основных единиц обучения реализуется иерархия управления деятельностью учащихся.

Иерархия управления обеспечивает динамику в развитии навыков и умений. Применительно к говорению это проявляется, например, в том, что действия учащихся строятся на все укрупняющихся единицах иноязычного материала и все более усложняются, при этом действия низшего порядка входят в действия высшего порядка, простые — в сложные и т. д. Такое последовательное, поэтапное развертывание педагогического процесса представляет собой не что иное, как взаимодей-

²⁶ Это имеет место и в том случае, если учебный материал не является актуально осознаваемым.

стве учителя и учащихся, реализующееся в ході совместного (включая самостоятельную работу учащихся) решения конкретных учебных и воспитательных задач, которые при обучении иностранным языкам носят преимущественно коммуникативный характер и направлены на овладение иноязычной коммуникативной деятельностью. Поскольку упражнения надстраиваются над единицами материала разного уровня организации — от слов (а внутри них звуков, букв, морфем) до связного речевого целого, то они формируют разные действия и разные операционные механизмы: от действия семантического выбора слова, предполагающего владение такими операциями, как сличение, сопоставление, группировка и др., или от действий моторной (фонетической и графической) и лексико-грамматической реализации до формирования целостных механизмов порождения в устной и письменной форме связного высказывания и механизмов его распознавания, зрительно и на слух.

Лишь взаимодействие всех упражнений и их межуровневые переходы, т. е. их система, обеспечивают систему целенаправленных действий по достижению конкретных целей обучения основным видам речевой деятельности.

Имея общие структурные и функциональные признаки, основные единицы обучения распределяются по видам речевой деятельности, отражая их специфику. Поэтому внутри системы упражнений закономерно выделение отдельных подсистем, т. е. систем упражнений по обучению каждому виду речевой деятельности: говорению (в монологической и диалогической форме), чтению, аудированию, письму.

Традиционно упражнения делятся на предречевые и речевые (Общая методика 1967; Лапидус 1970, 1971; Ильин 1975). Основанием для деления упражнений на предречевые и речевые служит обычно противопоставление обучения изолированным действиям и операциям обучению целостной речевой деятельности в том или ином ее виде (Ильясов, Рябова 1970).

Несмотря на условность такого деления, мы основываемся на нем и используем для дальнейшей детализации, принимая прежде всего во внимание уровни организации материала и характер деятельности учащихся по его усвоению. Так, каждому уровню организации

материала соответствуют упражнения, способствующие решению следующих основных методических задач:

на I уровне — овладение элементарными исходными действиями по реализации единиц материала этого уровня организации, т. е. действиями оформления и оперирования данными единицами (главным образом словами, а внутри них звуками и др.);

на II уровне — овладение более сложными действиями по реализации единиц материала на уровне предложения (а внутри него словосочетания), в частности овладение механизмом подстановки, трансформации, образованием по аналогии, т. е. механизмом взаимодействия действий реализации единиц материала I и II уровней организации;

на III уровне — овладение целостной деятельностью в ее основных видах: устная речь (говорение в диалогической и монологической форме, аудирование), чтение, письменная речь, причем как в репродуктивном плане (воспроизведение диалога-образца или образца монологической устной и письменной речи, осуществление поиска информации при чтении и аудировании по заданному образцу), так и в продуктивном или условно-продуктивном плане²⁷. В данном случае имеется в виду порождение речи (беседа, связное высказывание, устное или письменное) путем самостоятельного комбинирования материала (в рамках ситуации, темы или нескольких тем), а также распознавание речи при зрительном восприятии (самостоятельный поиск содержательной информации при чтении) или при восприятии на слух (аудирование).

Следовательно, на данном уровне организации материала можно выделить упражнения, направленные на обучение диалогической речи, монологической речи, чтению, аудированию и письменной речи.

Указанные задачи отражают специфику формируемой деятельности и этапы внутри нее: I и II уровни организации материала ориентированы на учебную и речевую деятельность, как бы подготавливающую к иноязычному общению, III уровень — на осуществление собственно коммуникативной деятельности в разных ее видах на разных стадиях ее сформированности.

²⁷ Применительно к школьному обучению правомерно, вероятно, говорить об условно-продуктивной деятельности.

Если подходить к упражнениям как к основным единицам деятельности, то, согласно концепции Л. С. Выготского (1956), необходимо, чтобы они отражали структуру самой деятельности. Это значит, что в соответствии с трехчастной структурой любой деятельности или отдельного действия внутри нее упражнения должны обеспечивать ориентировку, исполнение и самоконтроль в том конкретном действии (или целостной деятельности), которое с их помощью подлежит формированию. Отсюда вытекают определенные требования к упражнениям, обусловленные их главной функцией служить средством управления деятельностью.

Упражнение в качестве основной единицы обучения должно: 1) обеспечивать четкую постановку задачи и ориентировать в способах ее решения; 2) создавать нужную мотивацию, вызывая, в частности, интерес к предметному содержанию задачи, к процессу ее решения или к результату; 3) обеспечивать стимулы и опоры — вербальные (образец, ключевые слова, план и т. п.) и невербальные (с помощью средств наглядности) или и те и другие, а также обеспечивать постепенное убывание опор; 4) иметь по возможности коммуникативную направленность, т. е. ориентировать на характер формируемой в конечном итоге деятельности, приближать непосредственный выход в коммуникацию; 5) обеспечивать не слишком отодвинутую во времени обратную связь²⁸, в частности положительное подкрепление.

Таким образом, в качестве единицы обучения (единицы деятельности) упражнение должно обладать трехчастной структурой, включающей задания (постановка задачи, указание на способы ее решения), языковой материал, подлежащий реализации заданными способами, и способ предполагаемого контроля или самоконтроля (например, с помощью образца для сличения, ключей и т. д.). Эти требования дополняются общедидактическими требованиями к содержанию и структуре упражнений, а именно требованиями доступности, силы, наглядности и т. д.

²⁸ Это последнее требование может не распространяться на целый ряд типов упражнений, предполагающих отодвинутый во времени контроль (написание сочинений, пересказов, творческие домашние задания и т. д.).

Следует подчеркнуть, что рассмотрение упражнений в качестве основных единиц обучения заставляет по-новому осмыслить их место в педагогическом процессе, их структуру, функции и качественные характеристики.

Поскольку основные единицы обучения направлены или на формирование целостной речевой деятельности, или отдельных действий и операций внутри нее, то все они, благодаря своей деятельностной природе, одновременно обеспечивают и ориентировку в решении конкретной задачи (с помощью задания), и ее исполнение, и контроль (самоконтроль). Но это не исключает необходимости в целенаправленном формировании каждого из этих компонентов деятельности, особенно если мы имеем дело со сложными видами речевой деятельности. Поэтому представляется целесообразным пойти по пути дальнейшего расчленения учебной деятельности и внутри принятой классификации упражнений, а именно внутри предречевых и речевых упражнений, специально выделить несколько основных функциональных подгрупп упражнений в зависимости от того, на какую из трех частей деятельности учащихся (ориентировку, исполнение или контроль, самоконтроль) оно преимущественно направлено. В связи с этим мы выделяем по доминирующей функции четыре функциональные подгруппы упражнений: 1) ориентирующие упражнения (ОУ); 2) упражнения, направленные на контроль ориентировки (КО); 3) исполнительские упражнения (ИУ); 4) упражнения, направленные на контроль исполнения (КИ) (Бим 1974).

Ориентирующие упражнения направлены главным образом на создание правильной ориентировки в материале и в действиях реализации. Это прежде всего постановка и разъяснение исходной задачи в целях ее осмысления: показ единицы материала и соответствующих действий реализации, выделение некоторых ее существенных признаков в целях их осознания и т. п. Например, на I уровне организации материала (на уровне слова) — это раскрытие значения слова, вычленение особенностей произношения, написания, чтения, побуждение к проговариванию предъявленного образца с учетом выделенных особенностей и т. п.; на II уровне — это раскрытие обобщенного коммуникативного намерения (коммуникативной цели) типовой фразы и

закономерностей ее структурного оформления в целях их осознания; на III уровне — это обеспечение ориентировки по отношению к целой серии сложных действий с единицами материала более высокого порядка (постановка задачи при работе над текстом, показ путей ее реализации и т. д.).

Упражнения, направленные на контроль за осуществляемыми в процессе ориентировки действиями учащихся (проверка понимания значения слова, правильности первичного проговаривания как способа «подлаживания» органов речи к произнесению образца и т. п.), т. е. упражнения, направленные на контроль ориентировки (КО), выполняют также функцию обеспечения положительного подкрепления. Такой контроль может выступать в виде контролирующих упражнений (например, показ по картинке предметов, соответствующих значению только что введенных слов) или может осуществляться в ходе выполнения ориентирующих упражнений (ОУ), в таком случае можно сказать, что КО = ОУ.

Упражнения, направленные на выполнение отдельных действий или на осуществление целостной деятельности, мы назвали условно исполнительскими упражнениями (ИУ). В отличие от первой группы упражнений, направленных на ориентировку в исполнении, на подготовку к нему, эта группа упражнений предполагает самое непосредственное исполнение. Например, на I уровне организации материала — это воспроизведение действий оформления и оперирования единицами данного уровня: называние слова, его написание, чтение и т. п.; на II уровне — это действия реализации в рамках предложения, в частности образование новых фраз по аналогии с образцом и т. д.; на III уровне — это упражнения, направленные на осуществление того или иного вида речевой деятельности.

Поскольку контроль исполнения (КИ) может осуществляться в ходе самого исполнения (это имеет место тогда, когда действия учащихся наблюдаемы, — говорение, чтение вслух и т. п.), то в этом случае специальные контролирующие упражнения не всегда нужны и тогда КИ = ИУ. Когда же действие осуществляется во внутреннем плане (например, понимание при чтении про себя) или когда необходимы отсроченные и ито-

вые проверки, мы выделяем специальные упражнения, контролирующие исполнение.

В связи с тем что исполнение отдельных действий или деятельности в целом может осуществляться как в репродуктивном, так и в продуктивном (или условно-продуктивном) плане, исполнительские упражнения можно подразделить на две подгруппы: репродуктивные — в их основе воспроизведение образца действия, элементарного и сложного (ИУ) и условно-продуктивные или продуктивные упражнения, предусматривающие относительно самостоятельное исполнение, без непосредственной опоры на образец (ИУ₁). Перевод деятельности из репродуктивного плана в условно-продуктивный и продуктивный план может потребовать предварительной ориентировки с помощью ориентирующих упражнений (ОУ₁) и, соответственно, организации контроля ориентировки с помощью контролирующих упражнений (КО₁). Однако такое жесткое следование контролирующих упражнений за ориентирующими и исполнительскими не всегда возможно, да и не всегда обязательно, так как контроль часто осуществляется непосредственно в ходе ориентировки или исполнения.

Однако задача состоит в том, чтобы последовательно включать его, где это необходимо, особенно тогда, когда искомое действие скрыто от наблюдения (например, понимание при чтении и аудировании).

Таким образом, исходя из деятельностной природы обучения, мы обосновали упражнения в качестве единицы обучения, уточнили требования к ним как к единицам деятельности, несколько детализировали традиционную классификацию упражнений, выделив внутри предречевых и речевых упражнений четыре основные функциональные подгруппы упражнений. Такая специализация упражнений по их основной функции носит в известной мере условный характер, однако она позволяет более целенаправленно формировать основные структурные компоненты иноязычной речевой деятельности учащихся.

Покажем с помощью таблиц, как уровневая организация материала и ее функциональная направленность обуславливают уровневую организацию деятельности, поэтапность ее формирования, управляемость (табл. 5—7).

Соотнесение материала
I уровня организации с деятельностью

Уровень организации материала. Основные вехи по овладению действиями реализации	Организация деятельности
→ Овладение его значением	<p>ОУ — вычленение незнакомого слова из знакомого окружения (контекста).</p> <p>ОУ — соотнесение его с понятием (непосредственно или опосредованно).</p> <p>КО — проверка понимания значения (показ по картинке, перевод).</p> <p>ИУ — выполнение команд (невербальная реакция).</p> <p>КИ=ИУ</p>
→ Овладение звуковым образом	<p>ОУ — вычленение фонетических особенностей (долгота, краткость звука и т. п.).</p> <p>КО — называние знакомых слов с аналогичными признаками.</p> <p>ИУ — воспроизведение (хором, индивидуально).</p> <p>КИ — индивидуальное воспроизведение.</p>
Слово	
→ Овладение его употреблением	<p>ОУ — соотнесение с темой, ситуацией, микроконтекстом; показ сочетаемости с другими словами.</p> <p>КО — подбор аналогичных контекстов.</p> <p>ИУ — употребление в сочетании с другими словами (в заданных микроситуациях).</p> <p>КИ=ИУ</p> <p>ИУ₁ — адекватное использование слова в микроситуациях по теме.</p>
→ Овладение графическим образом	<p>ОУ — выделение звуко-буквенных соответствий.</p> <p>КО — называние в громкой речи.</p> <p>ИУ — написание слова (с опорой на образец).</p> <p>КИ=ИУ, а также его прочтение, называние в громкой речи орфограмм.</p>

ИУ₁ — написание слова (без опор) в сочетании с другими словами, а также его прочтение.
КИ₁ = ИУ₁

Таблица 6

Соотнесение материала
II уровня организации с деятельностью

Уровень организации материала. Основные вехи по овладению действиями реализации	Организация деятельности
<p>Типовая фраза</p> <p>→ Овладение ее значением *</p>	<p>ОУ — предъявление типовой фразы (речевого образца). ОУ — раскрытие ее основного обобщенного коммуникативного содержания (цели коммуникации, коммуникативного намерения). ОУ — выделение ее основных структурных признаков; количество и характер входящих в нее элементов (в общем плане). КО — сопоставление с аналогичными по смыслу фразами родного языка или с уже известными типовыми фразами иностранного языка. ИУ = КО КИ = ИУ</p>
<p>→ Овладение интонационным оформлением</p>	<p>ОУ — показ интонационной структуры (фразового ударения, мелодии) путем предъявления образца. КО — показ по схеме. ИУ — воспроизведение по выделенным ориентирам (хором, индивидуально). КИ — индивидуальное воспроизведение.</p>
<p>→ Овладение ее структурным оформлением</p>	<p>ОУ — осознание специфики каждого элемента типовой фразы и механизма ее порождения; предъявление правила.</p>

<p>Типовая фраза</p> <p>→</p> <p>Овладение ее употреблением</p>	<p>КО — работа по схемам, проверка понимания правила (с помощью вопросов, примеров).</p> <p>ИУ — овладение механизмом лексических подстановок, трансформаций в условно-коммуникативных ситуациях.</p> <p>КИ — составление фраз по аналогии.</p>
<p>→</p> <p>Овладение графическим образом, техникой письма и чтения ***.</p>	<p>ОУ — показ логического механизма сочетания типовых фраз и их структурного сцепления как при составлении монологического высказывания, так и высказывания в форме диалог.</p> <p>КО=ОУ</p> <p>ИУ — использование типовых фраз в сочетании друг с другом в требуемых условно-коммуникативных и коммуникативных ситуациях с опорой на образец.</p> <p>ИУ₁ — то же (без непосредственной опоры на образец **).</p> <p>КИ₁=ИУ₁</p>

* Типовая фраза, как правило, включает только знакомую лексику, так что значение ее отдельных элементов обычно уже известно (если нет, то оно раскрывается попутно), поэтому к ее значению мы относим обобщенное коммуникативное содержание (намерение) и соотносимые с ним структурные особенности.

** Это, собственно, уже III уровень организации материала и, соответственно, деятельности, но поскольку деление это условно, то и границы крайне текучи.

*** Овладение графическим образом слова было проиллюстрировано, и, хотя этот этап имеет свою специфику, прокомментировать его в рамках данной таблицы не представляется возможным.

Соотнесение материала
III уровня организации с деятельностью *

Уровень организации материала. Основные вехи по овладению действиями реализации	Организация деятельности
<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 20px;"> <p>Текст</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> → Диалог </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> → Говорение </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> → Монолог </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 20px;"> → Письмо </div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> → Чтение </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> → Аудирование </div> </div> </div> </div> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="margin-bottom: 20px;"> <p>Овладение смысловым содержа- нием</p> </div> <div> <p>Овладение структур- ным оформлени- ем</p> </div> <div> <p>Овладение употреб- лением</p> </div> </div>	<p>ОУ — постановка задачи; вос- приятие на слух диалога- образца или чтение его вслух по ролям.</p> <p>КО — проверка понимания от- дельных слов, фраз (вы- борочный перевод, пере- фраз и т. п.) и смысла в целом (ответ на вопросы по содержанию и т. д.).</p> <p>ИУ — выразительное чтение вслух (как показатель его понимания).</p> <p>КИ=ИУ</p> <hr/> <p>ОУ — вычленение инвариантных и вариативных структур- ных частей.</p> <p>КО — называние заданных ва- риативных структурных частей и подбор аналогич- ных.</p> <p>ИУ — воспроизведение транс- формированного диалога- образца (работа парами).</p> <p>КИ — проверка индивидуаль- ного исполнения.</p> <hr/> <p>ОУ₁ — подбор аналогичных си- туаций (называние темы, показ картинок).</p> <p>КО₁=ОУ₁</p> <p>ИУ₁ — составление аналогично- го диалога применитель- но к новой ситуации (ком- бинирование материала). Работа парами.</p> <p>КИ₁ — выбирается одна — две пары.</p>

* Данный уровень организации материала представлен менее расчлененно, а все примеры относятся только к организации материала для обучения диалогической речи, причем только одного его вида — диалогу-образцу; в таблице 6 нашла некоторое отражение работа по комбинированию типовых фраз и составлению высказываний как в монологической, так и в диалогической форме.

Данные таблицы позволили нам в общем плане проиллюстрировать основные функциональные подгруппы упражнений на каждом уровне организации материала.

Необходимо было бы аналогичным образом рассмотреть все группы упражнений для каждого вида речевой деятельности, учитывая его специфику и определяя, соответственно, содержание и структуру как ориентирующих, так и исполнительских и контролирующих упражнений, но для нас важно в принципиальном плане дать описание понятия содержания и структуры учебного предмета и категории содержания обучения применительно к конкретному учебному предмету в целом.

Все изложенное можно обобщить с помощью таблицы 8, введя предварительно некоторые ограничения. Во-первых, данная таблица, как и предыдущие, не отражает конкретного содержания материала, в особенности его экстралингвистического плана. Во-вторых, условна последовательность типов упражнений в основных видах речевой деятельности. Так, например, упражнения в чтении могут на продвинутом этапе обучения предшествовать упражнениям в монологической речи, а, скажем, упражнения в аудировании вообще могут занимать относительно автономное место. В-третьих, не предусмотрена ориентированность на определенный этап обучения и не учитывается ряд других важных факторов (например, удельный вес упражнений в разных видах речевой деятельности, соотношение последних друг с другом и т. п.), которые были бы существенны для модели конкретной системы упражнений, но второстепенны для нас в данном случае.

В таблице 8 представлено содержание учебного предмета «иностранный язык» и отражены в огрубленном виде структура и функции всего иноязычного материала и ее потенциальная взаимосвязь с педагогическим процессом (деятельностью учителя и учащихся). На основе данной таблицы и предыдущего изложения можно сделать следующие выводы.

1. Содержание учебного предмета «иностранные языки» составляет отобранный в заданных целях и определенным образом организованный иноязычный учебный материал, имеющий образовательную, воспитательную и практическую ценность.

2. В решении вопросов отбора и методической орга-

Содержание учебного предмета

Уровень методической организации материала	Основные единицы методической организации материала	Основные типы упражнений (ОУ) и их функциональные подгруппы
I	Слова	Упражнения по овладению единицами материала данного уровня и действиями реализации: ОУ, КО, ИУ, КИ.
II	Типовые фразы	Упражнения по овладению механизмом сочетания единиц материала на уровне предложения: ОУ, КО, ИУ, КИ.
III	Текст, тема	Упражнения в диалогической речи: ОУ, КО, ИУ, КИ, ИУ, КИ. Упражнения в монологической речи: ОУ, КО, ИУ, КИ, ИУ ¹ , КИ ₁ . Упражнения в чтении: ОУ, КО, ИУ, КИ. Упражнения в аудировании: ОУ, КО, ИУ, КИ. Упражнения в письменной речи: ОУ, КО, ИУ, КИ.

низации этого материала одновременно участвуют лингвистические, психологические, педагогические, дидактические и методические критерии. Лингвистические критерии выявляют зависимость организации материала от самого характера этого материала (слово, фраза, грамматические сведения или текст) и от его функции в речевой деятельности; психологические критерии — особенности усвоения данного материала учащимися; педагогические — решаемые при этом практические, образовательные и воспитательные задачи; дидактические — зависимость организации материала от конкретных условий и форм обучения; методические критерии соотносят все указанные зависимости и устанавливают конкретные виды единиц организации материала, единиц обучения и функциональные подгруппы внутри них, конкретные формы их взаимодействия и выполняемые ими при этом функции.

3. На основании всех этих критериев представляется закономерным выделить три уровня организации иноязычного учебного материала и три типа его структурных единиц: единицы учебного материала низшего порядка (несвязный языковой материал), выступающие как методическая данность, а также некоторые обобщающие сведения о них (правила); единицы материала вторичного порядка (отдельные типовые акты коммуникации — типовые фразы, речевые образцы) и некоторые правила их реализации, т. е. условно-связный материал, и, наконец, связный материал (текст, тема, включая ситуацию), которые выступают вместе с типовой фразой как методические факты, обобщающие единицы низшего порядка.

С единицами каждого из этих уровней соотносятся единицы еще более высокого порядка (с методической точки зрения) — упражнения, которые мы рассматриваем как основные единицы обучения, непосредственно организующие деятельность.

4. Основные единицы обучения выделяются с помощью функционального подхода. С целью усиления управляемости обучения целесообразно выделить четыре основные функциональные подгруппы упражнений, показывающие, на формирование какого структурного компонента деятельности учащихся эти упражнения нацелены: на ориентировку, контроль или исполнение.

Нацеленность упражнений обеспечивает одновременное прогнозирование самого процесса обучения, т. е. уже в самой методической организации материала, в его структуре как бы запрограммирована деятельность учителя и деятельность учащихся, их взаимодействие.

5. Практически это значит, что конкретные единицы обучения соотносятся с разными формами ориентировочной и исполнительной деятельности учащихся и, соответственно, с деятельностью учителя по управлению ею на основе обратной связи (включая контроль), т. е. в конечном итоге с методами преподавания и учения.

6. Это значит также, что в каждой данной группе единиц обучения, нацеленных на формирование определенных предметных действий с материалом на разных уровнях его организации, одновременно как бы заложена программа формирования различных по своей сложности знаний, навыков и умений.

Таким образом, выделенные уровни организации материала основаны на соотношении языка, речи и речевой деятельности. Они отражают разную степень реализации языка в речи (I и II уровни) и речи в речевой деятельности (II и III уровни). Разграничение их условно. И в этом смысле весьма прогрессивной можно считать наметившуюся в современной методике обучения иностранным языкам тенденцию на всемерное сближение уровней и осуществление, где это возможно, уже на I уровне организации материала его немедленного включения в речевую деятельность.

Что же касается понятия «система упражнений», то оно может быть теперь несколько более конкретизировано, а именно: система упражнений представляет собой реализацию иерархии управления усвоением языка в речи и речи в речевой деятельности в целях овладения основными формами иноязычного общения. Поэтому, оставаясь в рамках принятой классификации, можно назвать упражнения I и частично II уровней организации материала предречевыми, или, точнее, условно-коммуникативными, а III и частично II уровней — собственно речевыми, коммуникативными.

7. Программы деятельности, заложенные с помощью уровневой организации материала, могут быть реализованы лишь в педагогическом процессе. Именно поэтому мы считаем неправомерным непосредственное объеди-

нение знаний²⁹, навыков и умений с единицами материала, как это обычно делается при определении содержания обучения, ибо знания, навыки и умения, формируемые в процессе деятельности, представлены в материале лишь потенциально. Они являют собой результат деятельности учителя и учащихся и их взаимодействия и выступают как продукт педагогического процесса³⁰, а следовательно относятся к его компетенции.

Таким образом, предлагаемая выше структурно-функциональная модель содержания учебного предмета «иностранные языки» позволяет нам в сжатой форме описать сущность данной методической категории, вскрыть системный характер отражаемых ею явлений, их структуру и функции, а также определить непосредственные связи данной категории с целями обучения, с педагогическим процессом и пока еще в весьма общей форме с методами обучения.

Что касается связи этой категории со средствами обучения, то они также носят самый непосредственный характер, ибо, как уже указывалось, свое конкретное воплощение содержание учебного предмета получает в общей сложности именно в средствах обучения — в программе, учебниках, учебных пособиях.

В этом плане весьма симптоматичен тот факт, что, например, в разных учебниках по-разному может быть реализовано содержание учебного предмета, т. е. по-разному может быть организован иноязычный учебный материал, в зависимости от методической концепции их авторов, от объема учитываемых ими при этом факторов, влияющих на обучение, и т. п.

Представляется, что именно и в первую очередь специфика методической организации материала при прочих равных условиях (тех же целях, тех же организационных формах работы, тех же в основном методах) обуславливает специфику того или иного учебника или учебного пособия.

Перейдем к рассмотрению второй составляющей дидактической категории «содержание обучения» — категории «педагогический процесс».

²⁹ Слово «знания» используется здесь в значении «продукт познания», а не в значении «сведения».

³⁰ Ср. высказывание К. Маркса и Ф. Энгельса, что результат процесса является его продуктом. — К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Изд. 2-е, Т. 23, с. 192.

Педагогический процесс (процесс формирования иноязычных знаний, навыков и умений)

Поскольку основное свойство всякого процесса — движение, развитие, именно этот аспект педагогического процесса (а не его организационные формы) представляет для нас сейчас наибольший интерес³¹.

Источником любого движения — внутренние противоречия. Основное, исходное противоречие, определяющее в функциональном плане развертывание педагогического процесса, — это отношение «учитель — ученик» (Левина 1970, Загвязинский 1973). Проявляется это противоречие в постоянном преодолении в совместной работе учителя и учащихся несоответствия между достигнутым уровнем развития ученика, включая отношение к учению, и требуемым, с точки зрения программ, заложенных в учебнике, причем несоответствия, постоянно преодолеваемого и возникающего вновь (Загвязинский 1973).

Как уже неоднократно отмечалось, педагогический процесс в функциональном плане представляет собой развертывающуюся во времени деятельность учащегося по усвоению определенным образом организованного иноязычного учебного материала и деятельность учителя по управлению ею, т. е. процесс их взаимодействия.

Для учащегося — это прежде всего процесс познания, процесс «присвоения общественного опыта» в данной предметной области, позволяющий ему активно и адекватно действовать в заданных целях (А. Н. Леонтьев 1965).

Для учителя — это организация научения средствами данного учебного предмета, т. е. обеспечение «образования индивидуального опыта в определенных условиях управления поведением» учащегося (Ананьев 1968, с. 30).

Педагогический процесс, т. е. деятельность учащегося (ориентировочная и исполнительная) и деятельность учителя, в значительной степени потенциально задает

³¹ Причина заключается не в недооценке самих организационных форм (структуры урока, их видов, их соотношения друг с другом и с внеклассными формами работы), а в необходимости вскрыть внутренние пружины развития процесса и вычленил методы деятельности.

ся самой организацией материала и наиболее непосредственно — системой упражнений (см. табл. 8).

Как известно, учение, будучи частной формой процесса познания, разворачивается не линейно, а по спирали. Весьма убедительно это показано в функциональной модели процесса обучения, разработанной М. М. Левиной (1970, 1971). М. М. Левина рассматривает процесс обучения (педагогический процесс) как динамическую саморегулирующуюся систему, в которой прямая связь (педагогическое воздействие учителя) и обратная связь (сведения о состоянии учащегося в данный конкретный момент, об уровне его обученности) составляют условие ее функционирования.

Рассмотрим разработанную М. М. Левиной (1970) модель процесса обучения применительно к нашему материалу. Она складывается из отдельных структурных элементов ($\Pi \rightleftharpoons Y$): а) определенных действий педагога (Π) с иноязычным материалом, например называние слова, его значения или задания образца действия с этим словом; б) ответного действия ученика (Y), например воспроизведение слова, осмысление его значения или воспроизведение образца действия с ним; в) посылаемой им учителю в ходе выполнения этого предметного действия информации об его усвоении (внешняя обратная связь) (Беспалько 1970); г) получаемой учеником информации о правильности своих действий (внутренняя обратная связь). Если данное предметное действие усвоено, то ученик переходит в новое качественное состояние (Y_2), приобретая соответствующие осуществляемому действию знания, навыки и умения (Левина 1970).

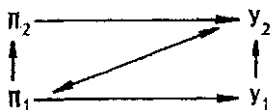
Информацию о качестве выполнения своих действий ученик получает на основе внутренней обратной связи, которая может быть положительной и отрицательной (Талызина 1969). Эта внутренняя обратная связь устанавливается обычно с помощью сопоставления (сличения) действий учащегося с заданным учителем образцом. В условиях непрограммированного обучения эта информация, как правило, недостаточно однозначна, и знания учащихся о характере выполняемого ими действия носят в значительной мере приблизительный характер, а поэтому нуждаются в подтверждении со стороны учителя. Это последнее обеспечивается внешней обратной связью (отсюда вытекает важность хоро-

шо организованной внешней обратной связи, т. е. систематического контроля).

Учитывая, что любой реальный процесс несравненно сложнее, чем даже самое совершенное его схематическое изображение, есть основание полагать, что схема ($\Pi \rightleftharpoons Y$) лишь в самом общем виде обобщает деятельность учителя и деятельность учащегося, не вскрывая весь многосложный механизм их взаимодействия. Так, например, не отражен направленный, организованный характер внешней обратной связи (контроль), а для обучения иностранным языкам это представляется нам важным. Поэтому мы считаем необходимым внести в данную схему некоторые уточнения: применительно к сфере обучения стрелка, обозначающая обратную связь, должна быть двунаправленной ($\Pi \rightleftharpoons Y$), что служило бы указанием на то, что обратная связь имеет две стороны и внешняя обратная связь исходит от учителя в виде направленного на ученика педагогического воздействия вторичного порядка, выполняющего контролирующие функции. В большинстве случаев контролирующее воздействие должно быть специально организовано.

С помощью схемы ($\Pi \rightleftharpoons Y$) как бы фиксируется элемент системы в один из моментов его развития, а процесс обучения, как и всякий процесс, представляет собой движение, и М. М. Левина включает выделенный ею элемент процесса в его общую функциональную структуру, тем самым наглядно показывая динамику его развития.

Если мы вслед за М. М. Левиной включим несколько видоизмененный элемент процесса в его функционально-структурную схему (в ее фрагмент), то полученная модель будет иметь следующий вид (см. снизу вверх):



Преподаватель (Π) осуществляет педагогическое воздействие на ученика (Y) и ученик движется в направлении (Y_2). Но для того чтобы перейти в это новое качественное состояние, ученик должен убедиться, что действует правильно ($\Pi_1 \leftarrow Y_1$). Педагог, в свою очередь, с

помощью специально организованного контролирующего воздействия ($\Pi \rightarrow \mathcal{Y}$) проверяет действия учащегося и осуществляет необходимое подкрепление. Тогда ученик переходит в новое качественное состояние (\mathcal{Y}_2), а учитель осуществляет следующее педагогическое воздействие, поднимаясь также на ступеньку выше (Π_2). Однако изображенный выше элемент процесса отражает движение ученика от незнания к знанию в недостаточно развернутом виде. Для того чтобы устранить этот недостаток, целесообразно разъединить в схеме внешнюю и внутреннюю обратную связь и вклинить некое промежуточное звено, отражающее как бы переходное состояние ученика и, соответственно, контролирующую функцию учителя. Основываясь на модельной схеме М. М. Левиной, мы пойдем по пути ее дальнейшего развития. При этом мы будем учитывать характер и способы организации нашего учебного материала и взаимодействие учителя и учащихся, т. е. закономерности усвоения материала учеником (наличие в его деятельности ориентировочной и исполнительной части) и закономерности управления этим усвоением (наличие прямой и обратной связи, внешней и внутренней).

В связи с этим соотнесем действия учителя и учащихся с единицами обучения (их основными функциональными подгруппами) и представим их во взаимодействии, вклинивая указанный выше промежуточный этап в развертывании процесса (схема 3, см. снизу вверх).

Педагог (Π_1) воздействует на ученика (\mathcal{Y}_1) с помощью определенным образом организованной учебной информации (например, ОУ). Ученик (\mathcal{Y}_1) воспринимает эту информацию и, пытаясь действовать в соответствии с ней, переходит в некоторое промежуточное состояние (\mathcal{Y}_{1a}), сверяя свои действия с заданным учителем при первичном воздействии образцом ($\mathcal{Y}_{1a} \rightarrow \Pi_1$). Учитель либо повторно предъявляет первоначальный образец (для процесса обучения иностранным языкам во многих случаях характерно многократное предъявление образца), либо повторно фиксирует внимание на выделенном ориентире, либо осуществляет подсказку, переходя в промежуточное положение ($\Pi_1 \rightarrow \Pi_{1a}$) и осуществляя проверку усвоения, производит целенаправленный контроль ($\Pi_{1a} \rightarrow \mathcal{Y}_{1a}$) с помощью упражнения (КО). При благоприятном результате ученик поднимается на одну

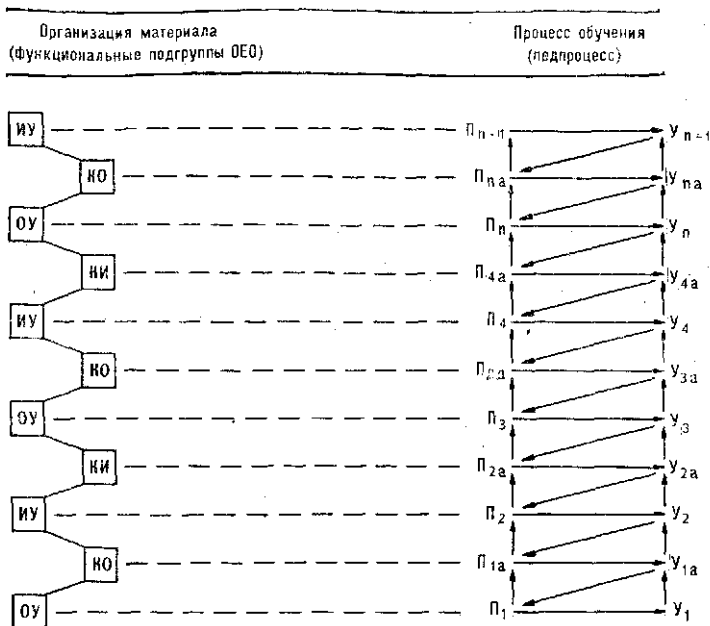


Схема 3.
Модель функционального аспекта процесса обучения

ступеньку выше, приобретая новое качественное состояние (U_2), а учитель соответственно с этим начинает новый этап своей деятельности ($\Pi_2 \rightarrow U_2$), используя следующую дозу информации (ИУ) для регулирования исполнения. Идет, как отмечает М. М. Левина, дальнейшее развитие процесса, в котором все время осуществляется коррекция между педагогом и учеником и наблюдается общая тенденция от $\Pi_1 \rightarrow \Pi_{n+1}$ и от $U_1 \rightarrow U_{n+1}$. Получаем, по словам М. М. Левиной, спиралеобразную кривую с прогрессивной тенденцией развития. Соответственно происходит развитие ученика. «Таким образом, процесс обучения представляет собой саморегулирующуюся систему, функционирование которой основано на коррекционных изменениях двух подсистем — деятельности педагога (Π) и ученика (U), из которых одна (U) является объектом воздействия другой (Π) и ее развитие — функциональной ценностью всей системы ($\Pi \rightleftharpoons U$)» (Левина 1970, с. 60).

Хотя наша схема и конкретизирует функциональную модель М. М. Левиной в применении к определенному учебному предмету, она тем не менее носит также весьма общий и условный характер. Условно регулярно представлено чередование этапов процесса (иногда этого промежуточного этапа может и не быть)³², условно намечена последовательность функциональных групп единиц обучения (не отражена, например, различная степень сформированности исполнительной деятельности учащихся в области устной речи и т. п.). Но нам было важно показать функциональную взаимозависимость способа организации учебного материала, деятельности учителя (в ее обучающей и контролирующей функциях) и деятельности учащихся (исходя из наличия в ней ориентировочной и исполнительной части).

Как известно, педагогический процесс входит в качестве подсистемы в макросистему обучения иностранным языкам, которая представляет собой обобщение всей объектно-предметной области методики. Поэтому модельная схема педагогического процесса представляет собой как бы развернутый фрагмент модельной схемы системы обучения иностранным языкам. Если рассматривать ее в этом качестве, то схема педагогического процесса позволяет сделать следующие выводы.

1. Педагогический процесс — открытая система, подверженная воздействиям среды и наиболее чувствительная к ним по сравнению с другими компонентами макросистемы (целями, средствами и т. д.). Это вызвано тем, что она основана на взаимодействии живых подсистем (учителя и учащихся) и обладает вследствие этого наибольшей подвижностью.

2. В педагогическом процессе, как в фокусе, пересекаются все многочисленные связи остальных компонентов системы обучения иностранным языкам. Именно здесь получают свою более или менее приближенную реализацию цели обучения, содержание учебного предмета, воплощенное в средствах обучения и внедряемое в практику с помощью методов.

3. Модельная схема педагогического процесса отражает связи педагогического процесса лишь с содержанием учебного предмета, вернее, только с определенными

³² О нецелесообразности во многих случаях «следящей» обратной связи см. Талызина 1971.

ми формами его структурно-функциональной организации, однако именно подобного рода ограничение позволяет глубже вскрыть характер этих связей.

Взаимодействие учителя и учащихся осуществляется средствами определенным образом организованного учебного материала. Схема показывает, как реализуются в принципиальном плане заложенные в содержании учебного предмета и способах его организации программы, предопределяющие деятельность учителя и деятельность учащихся и формы их взаимодействия.

4. Применительно к учителю можно с помощью данной схемы выделить два основных функциональных компонента деятельности: обучающую деятельность (включая воспитательную и организаторскую) и контролирующую, хотя, разумеется, разграничение их носит условный характер. Применительно к ученику — три: ориентировку, исполнение и самоконтроль.

Можно предположить, что обучающая функция деятельности учителя имеет разные способы реализации в зависимости от того, на какой компонент деятельности учащегося она направлена: на ориентировку (ориентирующее педагогическое воздействие) или на исполнение (педагогическое воздействие, организующее исполнение), но эта проблема уже вплотную соприкасается с проблемой методов обучения.

5. Есть, таким образом, основание полагать, что каждый из этих основных функциональных компонентов деятельности учителя и учащихся может быть подвергнут дальнейшей детализации, что позволит глубже проникнуть в структуру педагогического процесса и полнее раскрыть характер взаимодействия учителя и учащихся.

Следует, однако, отметить, что при рассмотрении педагогического процесса мы полностью абстрагировались от целого ряда очень важных факторов, которые косвенно отражены в первых двух выводах, постулирующих связи процесса с остальными компонентами системы обучения иностранным языкам и со средой. К этим факторам следует, в частности, отнести условия обучения: этап обучения, количество учебных часов, наполняемость классов, материальное обеспечение учебными пособиями, возрастные и индивидуальные особенности учащихся, уровень их обученности, их отношение к учению вообще и данному учебному предмету в част-

ности, уровень профессиональной подготовки учителя, имеющий целый ряд аспектов (владение иноязычной речевой деятельностью, педагогическим мастерством, знание учебника, умение адаптироваться к конкретным условиям и др.), а также личностные свойства учителя (Кузьмина 1970). Кроме того, существенное значение имеют такие социально-психологические факторы, как, например, отношения учащихся внутри классного коллектива, отношения с учителем и т. п. Обилие и разноплановость всех этих факторов позволяют лишь до некоторой степени представить себе всю сложность природы педагогического процесса, его противоречивость. Это дало основание М. М. Левиной (1970) назвать педагогический процесс многофакторной системой, а также побудило некоторых исследователей подойти к его рассмотрению с точки зрения единства и борьбы противоположностей (Данилов 1970).

Понимая условность нашего отграничения от всех этих факторов, мы, однако, будем и далее абстрагироваться от них.

Попробуем более детально представить себе структуру деятельности учителя и учащихся на реальном учебном материале и в их сопоставлении, полагая, что такая попытка поможет нам проникнуть в глубинные слои педагогического процесса, четче раскрыть его специфику и выявить конкретный характер взаимодействия учителя и учащихся в рамках нашего учебного предмета.

Нам важно выяснить, какие действия производит учитель при обучении иностранным языкам, какие предметные и, соответственно, умственные действия осуществляет ученик, какие действия носят относительно инвариантный, устойчивый характер, каковы критерии успешности деятельности и т. д.

С этой целью мы обратились к реальному педагогическому процессу и зафиксировали действия учителя и учащихся в форме протокольной записи. При этом мы не учитывали целого ряда конкретных условий и представили этот процесс в несколько идеализированном виде, т. е. в условиях полного совпадения целей преподавания и учения, в условиях его протекания без каких-либо помех (при отсутствии необходимости дифференцированно ставить задачи для разных групп учащихся на каком-либо определенном этапе и затем вы-

равнивать их и т. д.). Мы не учитывали также связей уже имеющихся у учащихся знаний, навыков и умений с формируемыми, не выявляли все многообразие воспитательных и образовательных задач, решаемых попутно. Все это позволило условно и относительно обозримо представить картину деятельности учителя и учащихся.

Рассмотрим протокольные записи применительно к обучению только одному виду речевой деятельности, а именно монологической речи.

Анализ и обобщение протокольных записей позволили установить, что при работе в соответствии с уровневой организацией материала и закономерностями его усвоения имеют место следующие основные этапы обучения (научения, усвоения) монологической речи (включая сюда и предварительные, подготовительные этапы работы):

I этап — обучение отдельным исходным единицам материала (словам, иногда отдельным фразам) и некоторым действиям оформления и оперирования, направленным на их осмысление, проговаривание, запечатление и первичное употребление (см. табл. 5);

II этап — обучение механизмам сочетания единиц материала, т. е. структурному оформлению речи на уровне предложения или нескольких предложений (см. табл. 6);

III этап — обучение владению образцами монологической речи в рамках данной тематики (с точки зрения степени сформированности навыков и умений — это репродуктивный план владения речью);

IV этап — обучение свободному комбинированию материала в монологической речи (с точки зрения степени сформированности — это условно-продуктивный или продуктивный план владения речью).

Подчеркнем, что выделение этих этапов условно. Условно отнесение к обучению монологической речи I и отчасти II этапов. Условно вычленение только двух этапов при формировании собственно монологической речи. Так, например, В. И. Кунин и Е. И. Пассов (1973) выделяют три механизма, участвующие в порождении связного высказывания и подлежащие формированию: механизм репродукции, механизм конструирования и механизм прогнозирования, хотя последний, как нам кажется, не может не входить в два предыдущих.

В принципиальном плане представляется возможным выделить более дробные этапы, но не это существенно для нас. Важно установить с помощью протокольной записи действий учителя и учащихся, как конкретизируются основные структурно-функциональные компоненты деятельности учащихся (т. е. ориентировка, исполнение, самоконтроль) и основные структурно-функциональные компоненты деятельности учителя (педагогические воздействия, обеспечивающие ориентировку, исполнение, осуществляющие контроль) в реальном педагогическом процессе, как с их помощью реализуются поставленные цели и как они воплощаются в результатах, предусматриваемых целью и не предусматриваемых ею.

Последнее положение находит, например, отражение в том, что при целеустановке на развитие монологической речи с неизбежностью решаются также задачи, связанные с обучением диалогической речи (ибо связанное высказывание может выступать в качестве расширенной реплики в диалоге), а также задачи, связанные с обучением чтению и письму (для подготовки связанного высказывания учащимся приходится обращаться и к этим видам деятельности). Но непредвиденные результаты обусловлены не только взаимосвязанностью и взаимообусловленностью всех явлений и процессов в реальном педагогическом процессе. Они могут быть вызваны наличием определенных условий (благоприятных или неблагоприятных), личностными свойствами учителя и учащихся, тормозящими или, наоборот, стимулирующими развёртывание педагогического процесса, противоречиями внутри ученического коллектива и т. п.

Обобщение сделанных нами протокольных записей позволило прийти к следующим выводам.

1. Существует непосредственная и очень тесная связь между целями (конечными и промежуточными) и конкретными частными задачами обучения. Произвольное нарушение этих связей приводит к замедлению течения педагогического процесса, к его отклонению от заданного пути.

2. Существует неразрывная связь между целями, способами организации материала и непосредственной деятельностью учителя и учащихся.

3. Внутри этих деятельностей можно вычлениить конкретные действия и соотнести их друг с другом.

4. В огрубленном виде действия учителя можно свести к постановке задачи и предъявлению образцов действий с иноязычным учебным материалом и выделению в них существенных признаков (ориентиров) или к организации их поиска самими учащимися, к организации усвоения этих образцов действий, к контролю за их исполнением, к организации разнообразного применения этих действий в основных видах речевой деятельности.

В не менее упрощенном виде деятельность учащегося может быть сведена к ознакомлению с задачей и образцом действия, осознанию существенных ориентиров образца (или их самостоятельному поиску), к воспроизведению и запечатлению этого образца действия, к осуществлению действий по аналогии с образцом (с постепенным убыванием непосредственной опоры на образец), к применению этих действий (в сочетании с другими) в речевой деятельности и к сличению своих действий с образцом.

5. Развертывание педагогического процесса обусловлено динамикой действий учителя и учащихся, их постоянным усложнением и развитием. Эта динамика обеспечивается иерархией целей и задач обучения, изменением уровней организации материала, постоянным чередованием функциональных типов упражнений, в основе которого лежит корреляция между действиями учителя и учащихся, и, в конечном итоге, поэтапным характером всего обучения в целом.

Динамический характер педагогического процесса проявляется, в частности, в том, что действия последовательно охватывают разные аспекты единиц материала (например, звуковой, а затем графический образ слова, грамматические механизмы сочетания слов и т. п.), что они осуществляются на все укрупняющихся единицах материала (слово, фраза, текст, тема) и в разных видах речевой деятельности (диалогической речи, чтении, аудировании, письменной речи), а через них к реализации конечной цели — овладению монологической речью.

6. Характерно, что при установке на практические цели обучение даже самым элементарным единицам материала (слову, словосочетаниям) и соотносящимся

с ними действиям реализации с неизбежностью должно иметь выход в собственно речевую деятельность. Наши протокольные записи позволили увидеть один из возможных вариантов такого пути, отражая сложные переплетения познавательной и коммуникативной деятельности учащихся и ее управляемость деятельностью учителя.

Протокольные записи показали, что организация усвоения начинается с организации чувственного восприятия, побуждения к абстрактному мышлению (осознание, осмысление) и далее к организации практики, которая при обучении иностранным языкам распадается на два (по меньшей мере) относительно самостоятельных этапа: а) запечатление (овладение единицей материала и действиями оформления и оперирования), выработка автоматизмов в использовании отдельных действий, а также овладение образцами более сложных действий в разных видах речевой деятельности, б) организация деятельности по их комбинированию, характеризующей собственно присвоение, т. е. как бы достижение заданного уровня формирования личного опыта учащихся, формирование способности осуществлять деятельность на практике.

Произведенная на основе анализа протокольных записей конкретизация основных структурных компонентов деятельности учителя и учащихся позволяет, кроме того, наметить в первом приближении критерии обученности учащихся. Представляется, что уровень их обученности зависит от степени овладения ими образцом действия, задаваемым учителем, и от меры свободы его применения. Так, если владение образцом принять за точку отсчета, то недостаточное приближение к образцу приводит к низшему уровню обученности, а отдаление от него (свобода, гибкость его применения) дает нам высший уровень обученности.

Исходя из этого, можно заключить, что успешность протекания педагогического процесса находится в прямой зависимости от достигаемого уровня обученности, так как именно развитие учащегося является, по определению М. М. Левиной (1970), функциональной ценностью педагогического процесса в целом.

Однако конкретизация этого положения требовала бы определения того, из чего складывается владение образцом и какая мера отдаления от него в ту или дру-

гую сторону допустима. Разработка таких параметров применительно к каждому виду речевой деятельности могла бы иметь большое значение для определения успешности протекания педагогического процесса на каждом его этапе и в целом.

Конкретизируя общую характеристику процесса обучения, необходимо сделать следующие выводы.

1. Педагогический процесс определяется иерархией целей, из которых каждая промежуточная является средством (ступенью) для достижения конечной цели.

2. Внутри иерархии целей выделяются узловые, ведущие цели, которым соответствует способ организации материала, как бы программирующий деятельность учителя и учащихся.

3. Соотнесение этих узловых целей и уровней организации материала с этапами его усвоения позволяет увидеть, что процесс обучения иностранным языкам охватывает несколько основных этапов, которые были рассмотрены нами только применительно к обучению устной монологической речи.

4. Основные составляющие процесса — система действий учителя и система действий учащихся. Их взаимодействие обеспечивается постоянной корреляцией на основе обратной связи, что придает педагогическому процессу управляемый характер.

5. Основными объектами деятельности учащихся являются единицы иноязычного учебного материала и действия реализации (действия оформления и оперирования), подлсжащие усвоению. Основным объектом деятельности учителя является сам ученик (его предметные и умственные действия).

6. В деятельности учителя и учащихся можно выделить на основе обобщения некоторые относительно инвариантные, постоянно повторяющиеся способы деятельности, которые соотносятся друг с другом и обеспечивают решение поставленных задач.

7. В качестве результатов деятельности учителя и учащихся, их взаимодействия выступают знания, навыки и умения, которые обеспечивают формирование способности осуществлять основные виды иноязычной речевой деятельности.

8. Многоаспектный и многоуровневый характер действий учителя и учащихся, а также их различные личностные свойства и особенности конкретных условий

обучения — все эти факторы приводят к тому, что, помимо решения выдвинутых основных задач, в педагогическом процессе возникают побочные задачи, решаемые попутно, и в структуре результата обучения обнаруживаются непредвиденные компоненты, что приводит к неполному их совпадению с заданными целями.

Все это позволяет рассматривать педагогический процесс как многофакторную, саморегулирующуюся, вероятностную систему, управляемость которой обеспечивается, с одной стороны, внутренними связями (взаимодействие учителя и учащихся) и, с другой стороны, внешними связями (связями педагогического процесса со средой и с другими компонентами системы обучения, в частности с содержанием учебного предмета).

Исходя из изложенного выше, можно заключить, что содержание учебника как основного средства обучения отражает содержание обучения в целом, представляя содержание учебного предмета в овеществленном, конкретизированном виде и программируя педагогический процесс.

Однако задаваемый с помощью учебников педагогический процесс выступает как возможность по отношению к действительности. Изучение и обобщение практического опыта позволяют выявить недостатки в содержании школьных учебников, в частности перегруженность материалом некоторых из них, отсутствие учета вероятностного характера реального педагогического процесса и т. д.

Сделанные в данной главе выводы (несмотря на их в ряде случаев предварительный характер³³) позволяют непосредственно подойти к рассмотрению следующей основной методической категории — методов обучения.

³³ Мы отдаем себе отчет в том, что изучение реального педагогического процесса требует широкого привлечения статистических данных, а потому сделанные нами наблюдения, естественно, не являются достаточными и исчерпывающими.

Глава 4. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Выделение внутри педагогического процесса, с точки зрения его функционального аспекта, двух основных составляющих — деятельности учителя (преподавание) и деятельности учащихся (учение) — закономерно предполагает наличие как методов преподавания, так и методов учения³⁴. Такая точка зрения представляется обоснованной, если подходить к обучению как к частной форме познания, осуществляемой под руководством учителя (Фельдбаум 1964, Алексеев 1965, Турбович 1970, Шахмаев 1973). Если это так, то необходимо признать, что методы учения в значительной мере соотносимы с методами познания (Алексеев 1965, Шахмаев 1973), хотя, разумеется, не могут отождествляться с ними.

К основным методам научного познания обычно относят наблюдение, размышление, эксперимент (Дидро 1941), гипотезы (Пэнто, Гравитц 1972), измерение (Шеманин 1970). Французский философ-материалист Д. Дидро писал: «Мы располагаем тремя главными средствами исследования: наблюдением природы, размышлением и экспериментом. Наблюдение собирает факты, размышление их комбинирует, опыт проверяет результат комбинаций» (Дидро 1941, с. 98).

В некоторых современных философских исследованиях выделяются методы познания на эмпирическом уровне — наблюдение, измерение, эксперимент, и на теоретическом уровне — абстрагирование, аналогия, сравнение, анализ, синтез, моделирование и системный

³⁴ И. Я. Лернер (1973) отмечает, что разграничению методов преподавания и учения должно было бы предшествовать их выделение как целостных методов обучения, объединяющих те и другие. Но нам представляется, что правомерен и обратный путь.

метод (Шопов 1970). Отвлекаясь от возможного разграничения уровней познания, посмотрим, как интерпретируются выделенные выше основные эмпирические методы.

«Наблюдение представляет собой определенную систему обнаружения, фиксации и регистрации изучаемых явлений, свойств и связей» (Шеманин 1970, с. 66). Оно организует восприятие, приводит к образованию представлений и понятий (Шэнто, Гравитц 1972).

Измерение (размышление — термин Д. Дидро) используется наряду с наблюдением, тесно связано с ним, но относительно самостоятельно. Измерение как метод познания представляет собой также определенную систему обнаружения, направленную на выявление и регистрацию количественных и качественных изменений изучаемого объекта. «В ходе измерения отдельные материальные объекты сравниваются между собой, и через сравнение мы получаем новые эмпирические знания. В процессе сравнения можно сопоставить вещи по таким свойствам, которые не наблюдаются непосредственно... Измерение связано с моментами абстрагирования и идеализации» (Шеманин 1970, с. 68—69).

Эксперимент как метод познания «...представляет собой определенную систему операций с объектом познания для обнаружения, выяснения, подтверждения и сравнения каких-то свойств и связей изучаемого объекта... В процессе эксперимента для изучаемого объекта создаются такие специфические условия, которые способствуют наиболее эффективному выражению изучаемых свойств и связей» (Шеманин 1970, с. 71).

Изложенное выше показывает, что даже на эмпирическом уровне познания используются такие сложные приемы умственной деятельности, как сравнение, анализ, синтез, аналогия, которые могут иметь место уже при наблюдении. При измерении (размышлении) удельный вес их увеличивается, к тому же используются еще более сложные приемы мышления: абстрагирование, подведение части под целое, систематизация, моделирование.

Что касается эксперимента, который мы склонны в целях его универсализации интерпретировать как специально организованную практику в искусственных условиях, то все эти приемы умственной деятельности, естественно, также находят в нем свою реализацию.

Исходя из этого, представляется несущественным (с наших позиций) выделение двух уровней в процессе познания, и есть основание рассматривать названные выше методы — наблюдение, размышление (измерение), специально организованную практику (эксперимент) и практику в естественных условиях — как наиболее универсальные методы познания, опирающиеся на ленинскую теорию отражения.

Перейдем теперь к рассмотрению методов обучения, этой частной формы процесса познания.

В научной литературе неоднократно отмечалось, что методы обучения не тождественны методам познания. Однако «признав, что для учащихся учебный процесс — процесс познания, мы должны признать и то, что методы работы учащихся в этом процессе вполне сравнимы с методами научного исследования... То обстоятельство, что эти методы применяются под руководством и при помощи учителя, не меняют существа дела» (Шахмаев 1973, с. 224).

Как уже отмечалось, обычно предметом рассмотрения в методике служат только методы преподавания, а методы учения полностью выпадают из поля зрения.

Деятельность учителя и деятельность учащихся складываются из целой серии последовательных, целенаправленных действий. Эти действия выступают в качестве приемов преподавания и учения, т. е. элементарных методических поступков, направленных на решение совершенно конкретной задачи (Ляховицкий 1973, с. 30).

Совокупность приемов преподавания и учения, т. е. комплексы наиболее устойчивых, наиболее обобщенных, стандартизированных и повторяющихся действий (приемов), составляют не что иное, как методы деятельности учителя и учащихся. Следовательно, метод выступает как основной структурно-функциональный компонент деятельности учителя и учащихся, как путь и способ достижения определенной цели в преподавании и учении.

Данное понимание метода является, как уже указывалось, наиболее общим и универсальным, приложимым к обучению любому учебному предмету. При обучении иностранным языкам мы выделяем в качестве таких относительно универсальных методов основные и сопутствующие методы. В деятельности учителя основными

методами, как показывает анализ структуры его деятельности, произведенный на основе протокольных записей, являются: а) показ; б) объяснение (выделение ориентиров или организация их поиска самими учащимися); в) организация тренировки; г) организация применения. Сопутствующим каждому из данных основных методов является контроль, включающий коррекцию и оценку.

В деятельности учащихся, как показывает анализ ее структуры, основными методами являются: а) ознакомление (включающее чувственное восприятие, осмысливание, проговаривание), соотносящееся с наблюдением как методом научного познания; б) размышление (включающее осознание выделенных ориентиров или их самостоятельный поиск, иногда развернутое рассуждение), соотносящееся с измерением, гипотезой как методами научного познания; в) тренировка, соотносящаяся с экспериментом, вернее, практикой в искусственных условиях, как методом научного познания; г) применение, соотносящееся с практикой в естественных условиях как методом познания. Сопутствующим каждому из данных основных методов учения является самоконтроль, включающий самокоррекцию и самооценку.

Рассмотрим каждый из указанных методов преподавания и учения в их сопоставлении, ибо, как отмечалось, они находятся в состоянии корреляции друг с другом, и методы учения в значительной мере индуцируются методами преподавания, хотя и могут использоваться учащимися автономно, т. е. в самостоятельной деятельности³⁵.

Под показом как методом преподавания понимается любая форма предъявления конкретной задачи, иноязычного учебного материала и действий по его реализации (действий оформления и действий оперирования — в терминах И. А. Зимней и А. А. Леонтьева, 1971); произнесение единицы материала (например, слова, фразы); показ действий по сочетанию ее с другой единицей материала, по ее замещению; ее написание и т. п. Следовательно, с помощью метода показа решается следующая основная задача: предъявление едини-

³⁵ О разграничении терминов «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность» см. Пидкасистый 1973.

цы материала разного уровня организации (от звука, слова до образцов монологической и диалогической речи) и соответствующих действий оформления и оперирования в целях ознакомления с ними учащихся. Выделение этого метода отвечает существующей традиции (Общая методика 1967) и не нуждается поэтому в дополнительном обосновании.

С показом соотносится первый из выделенных выше основных методов учения — ознакомление. Основанием для его выделения служит, во-первых, то, что это действительно целенаправленный, сознательно используемый комплекс действий в любом процессе познания, одним из видов которого является учение. Ознакомление с единицами иноязычного учебного материала и действиями по его реализации основано на их чувственном восприятии, осмысливании и сопровождается, как правило, проговариванием во внутренней и внешней речи. Во-вторых, именно ознакомление является основным целесообразным ответным действием (вернее, комплексом действий) учащегося, коррелирующим с методом показа, используемым учителем. Учитель предъявляет образец действия с единицей материала (называет иноязычное слово, акцентирует внимание на его произношении, раскрывает его значение путем использования разных средств наглядности или путем предъявления эквивалента в родном языке, показывает его написание), а ученик активно знакомится с воспринимаемым материалом и действиями по его реализации (слушает его звучание, наблюдает за артикуляцией, за изображением графического образа слова, осмысливает его значение), соотнося его с усвоенным ранее, и проговаривает его. Применительно к более высоким уровням деятельности, например при обучении связному высказыванию, — это ознакомление с задачей, возможными опорами (в виде ключевых слов, плана), с образом осуществления деятельности и т. п.

Как метод учения ознакомление характеризуется наличием направленного внимания у учащегося, активностью процессов восприятия, интереса, осознанием стоящей перед ним задачи и приемов по ее реализации.

Следующий метод преподавания — объяснение — также традиционно выделяется в качестве одного из основных методов деятельности учителя (Общая методика 1967). Однако под объяснением мы понимаем не

только раскрытие закономерностей того или иного речевого действия или серии действий, не только выделение их существенных признаков (ориентиров), но и организацию путем соответствующего инструктажа самостоятельного поиска учащимся этих ориентиров. С помощью объяснения раскрывается, например, механизм формирования и формулирование мысли средствами иностранного языка (Зимняя 1973а), техника сочетания (комбинирования) различных способов действия внутри отдельных видов речевой деятельности (например, выделение варьируемых и неварьируемых частей в диалоге) и т. п. Следовательно, объяснение, как и показ, является действенным рычагом управления деятельностью учащегося.

Если показ апеллирует главным образом к чувственному восприятию учащихся (слуховому, зрительному, моторному и различным способам их сочетания), то объяснение — преимущественно к мышлению. Однако для активизации мыслительной и речевой деятельности учащихся при обучении иностранным языкам часто бывает достаточно показа, поэтому объяснение занимает относительно небольшое место и обычно носит характер комментария или инструктажа.

Размышление как метод учения, включающий осознание, рассуждение (по внешней или внутренней речи), — это целый комплекс целенаправленных действий на пути активного и сознательного присвоения иноязычного речевого опыта, стимулируемых, как правило, объяснением учителя или установкой на самостоятельный поиск существенных характеристик единиц материала и действий реализации. Ученик использует целую совокупность сложных приемов умственной деятельности, таких, например, как анализ, синтез, сравнение, противопоставление, подведение частного под общее, распространение общего на частное и т. п., и, выходя за рамки чувственного восприятия, переходит на стадию абстрактного мышления. Эти его действия результируются в образовании понятий, суждений и, следовательно, знаний и умений более высокого порядка.

Однако интеллектуальная деятельность учащихся стимулируется не только объяснением. Ученик может использовать некоторые из названных интеллектуальных операций (например, анализ, сопоставление с ранее изученным и др.) в ответ на показ единиц материала и

соотносящихся с ними действий реализации, а также при организации тренировки и применения. Это обеспечивает общую принципиальную сознательность его действий, характеризующую обучение в целом, которая применительно к обучению иностранным языкам, несомненно, имеет специфическое содержание, поскольку она в разной степени может относиться к собственно лингвистической и экстралингвистической информации (в зависимости от возрастных особенностей учащихся, уровня их обученности и т. д.).

Размышление как метод учения предполагает особенно высокую степень осознания, обусловленную целенаправленным и последовательным использованием комплекса интеллектуальных операций, к которому ученик побуждается, как правило, особой сложностью задачи, объяснением учителя, раскрывающего закономерности явлений и процессов, скрытых от поверхностного наблюдения, а также наличием проблемных ситуаций.

Следовательно, размышление как метод учения — частный случай проявления сознательности учения и ни в коем случае не должно отождествляться с ним.

Размышление используется как метод учения в тех случаях, когда необходимо глубокое проникновение в суть явлений и процессов. Оно применяется учеником не только тогда, когда тот имеет дело с правилами языка, т. е. с определенной абстракцией, теорией, но и во всех тех случаях, когда необходимо за внешней формой увидеть внутреннюю, когда, например, из текста необходимо извлечь глубинные смысловые связи, когда нужно подобрать и скомбинировать материал для связанного сообщения и т. п.

Таким образом, разграничивая понятия «размышление» (как метод учения) и «сознательность» (как одна из существенных характеристик всей деятельности учащихся, проявляющаяся в том числе и в применении указанного метода), следует подчеркнуть, что ни то, ни другое понятие отнюдь не сводится к соотношению теории и практики, как в свое время трактовался принцип сознательности. Более того, сознательность может на разных этапах обучения и в разных видах речевой деятельности трактоваться по-разному.

Что касается размышления как метода учения, то можно спорить об удельном весе этого метода при овла-

дении иноязычной речью, о том, на каком этапе и в каких конкретных целях его применять (при введении или систематизации материала и действий с ним и т. п.). Однако этот метод учения, как показывает опыт, объективно наличествует в педагогическом процессе.

Следующий основной метод деятельности учителя по обучению учащихся — организация тренировки. В отличие от выделенного в Общей методике (1967) доминирующего метода обучения — практики — данный метод, во-первых, характеризует именно деятельность учителя, во-вторых, имеет более узкий диапазон действия и направлен главным образом на обеспечение запечатления единиц материала и действий реализации, на освоение отдельных действий оформления и оперирования, на выработку автоматизмов (навыков) в их употреблении. Следовательно, с помощью этого метода обеспечивается закрепление единиц материала, овладение механизмом их сочетания друг с другом, в частности отдельными речевыми поступками, реализуемыми с помощью так называемых речевых образцов или типовых фраз (называние предмета, указание на его качество и т. д.), а также овладение отдельными способами извлечения информации из текста, в частности поисками слова в словаре, развитием догадки о значении слова на основе контекста, способами смыслового членения текста и т. п. Назовем эти последние способами снятия энтропии текста.

Таким образом, создаются условия для организации многообразного употребления единиц материала в рамках узких задач и в искусственных условиях, нацеливающих на использование именно данного материала и заданных действий реализации.

Этому методу преподавания соответствует следующий основной метод учения — тренировка. Ознакомление и размышление обеспечивают в основном знакомство с единицами материала, понимание их значения и закономерностей их функционирования, с их помощью формируются первичные умения осуществлять действия оформления и оперирования. Однако для прочного овладения иноязычным материалом и для развития умения пользоваться им необходим специальный комплекс приемов, в основе которого лежит многократное воспроизведение отдельных действий с единицами материала в некоторых типичных условиях их

реализации, а также действия по их преобразованию и комбинированию.

Лишь целенаправленное применение всех этих действий в процессе тренировки может обеспечить запечатление единиц материала и действий оформления и оперирования, выработку динамического стереотипа и автоматизма в их употреблении. Утверждение, что память является «...важнейшей характеристикой всех психических процессов» (Общая психология 1970, с. 257), представляется актуальным и по отношению к обучению иностранным языкам. Единицы материала и действия по их реализации (действия оформления и оперирования), не запечатленные памятью, не могут быть актуализованы в процессе речи.

Однако тренировка обеспечивает не просто запоминание. В результате тренировки, т. е. многократного, осознанного выполнения отдельных действий в специализированных и несколько упрощенных учебных ситуациях, имеющих, как правило, условно-коммуникативный характер и ориентированных на использование определенного языкового материала и определенных действий оформления и оперирования, обеспечивается поэтапность их усвоения, постепенный, управляемый переход их в личный опыт учащихся. И чем расчлененней и дробней эти действия, чем более они целенаправленны, тем быстрее происходит этот переход, тем скорее формируются навыки и умения.

Тренировка как метод учения соотносится с экспериментом, т. е. с практикой в искусственных условиях как методом познания.

С помощью следующего метода преподавания — организации применения — обеспечивается использование языка в собственно коммуникативных целях как средства устного и письменного общения. Решаются задачи, связанные с приемом и передачей содержательной (предметной) информации. Языковая форма, т. е. средства языка, в значительной степени перестает быть актуально осознаваемой.

Выделение этого метода в качестве одного из основных и разграничение его с методом организации тренировки обусловлены наличием двух реально существующих способов деятельности учителя, направленных на реализацию различных по своему содержанию и значимости целей. С помощью организации тренировки

учитель обучает учащихся отдельным действиям или серии действий во имя овладения ими и выработке автоматизмов в их применении. С помощью организации применения он переводит учащихся на более высокую стадию обучения — обучение целостной иноязычной речевой деятельности (чтению, устной и письменной речи). Однако данное разграничение носит условный характер, так как все указанные выше основные методы преподавания находятся в таком же тесном взаимодействии, как и соотносящиеся с ними методы учения.

Применение как метод учения представляет собой комплекс сознательных действий ученика, направленных на использование в основных видах речевой деятельности приобретенных знаний, навыков и умений, причем в ситуациях, приближенных к условиям реального общения (например, в форме беседы, чтения текста с целью извлечения информации, ее передачи в виде связного сообщения и т. п.).

Как метод учения применение есть не что иное, как использование разных форм иноязычного общения, как иноязычная речевая практика, которую учащийся активно ищет, пользуясь всеми имеющимися для этого возможностями не только на уроке, но и вне его.

Выделение, помимо основных методов преподавания, сопутствующего метода — контроля — обусловлено значимостью этого способа деятельности учителя. Контроль результатов любого педагогического воздействия (внутри показа, объяснения, организации тренировки или организации применения), осуществляемый в адекватной форме, направлен, как правило, на проверку усвоения, на коррекцию и оценку действий учащихся. Следовательно, коррекция и оценка выступают, с одной стороны, как одна из задач контроля, с другой стороны, как сопровождающие контроль приемы его реализации.

Значимость этого способа деятельности учителя дает основание рассматривать контроль, включая коррекцию и оценку, как метод, сопутствующий каждому основному методу и всем методам в целом. Что касается коррекции и оценки, то хотя они в известной мере автономны (так, коррекция может быть несколько отодвинута во времени от контроля, например исправление типичных ошибок после ряда ответов, оценка же действий ученика может иметь место и там, где не был

специально организован контроль, например выставление ученику поурочного балла), тем не менее все вместе они решают одну сложную задачу: проверку качества усвоения (для определения возможности дальнейшего продвижения), оценку действий учащихся и внесение, если нужно, соответствующих коррективов, поэтому мы условно объединяем эти способы деятельности учителя.

С контролем соотносится самоконтроль как сопутствующий метод учения³⁶. Если исходить из понимания обучения как управляемого процесса в целом и процесса учения (деятельности учащегося) в частности, если признать существенную роль обратной связи (внешней и внутренней) для осуществления управления, то выделение самоконтроля в качестве сопутствующего метода учения вполне обоснованно.

Если учитывать, что взаимодействие учителя и учащихся в процессе обучения строится на корреляции их действий, то самоконтроль выступает как коррелят сопутствующего метода преподавания — контроля.

И, наконец, если далее согласиться с тем, что в практические цели обучения иностранным языкам входит формирование способности к дальнейшему самообразованию, умение самостоятельно работать над языком, то с неизбежностью придется признать, что это осуществимо только в том случае, если учащиеся будут адекватно использовать приемы и методы работы, если они научатся самостоятельно контролировать свои действия не столько с точки зрения правильности речи в формальном плане, сколько с точки зрения адекватного в целом выражения ее содержания³⁷.

Нет сомнения в том, что обучение, организованное на активном использовании всех методов учения, включая самоконтроль, значительно более управляемо, а потому и более эффективно.

Находясь в состоянии корреляции друг с другом, методы преподавания и методы учения обладают некоторыми общими свойствами, а именно: они характеризуются известной универсальностью применения и относительной инвариантностью (устойчивостью). Так,

³⁶ О самоконтроле как об одном из важнейших компонентов деятельности см. Зимняя, Китросская, Мичурин 1970.

³⁷ Об относительной правильности речи см. Контроль умений 1970.

каждый из этих методов может быть использован во всех видах речевой деятельности и на разных ее уровнях.

Именно в широте функционального диапазона проявляется инвариантность и универсальность выделенных методов. Но используемые в обучении всем видам речевой деятельности, они отражают при этом специфику каждого из этих видов и соответственно могут реализоваться с помощью разных приемов обучения, отвечающих характеру формируемых умений и конкретным действиям его реализации. В этом находит свое выражение диалектичность методов, связь общего и частного, инвариантного и вариативного.

Так, применительно к обучению устной речи показу (и частично объяснению) подвергается ее звуковая ткань, механизм ее порождения, а при обучении чтению — соответственно графические образы, т. е. письменная речь и механизм ее распознавания. Объяснение при обучении устной речи направлено главным образом на раскрытие механизмов сочетания (комбинирования) единиц материала, а при обучении чтению — на их расчленение, хотя и тот, и другой вид речевой деятельности включает в себя аналитико-синтетические компоненты (Зимняя 1973а).

Организация тренировки при обучении устной речи направлена преимущественно на овладение способами формирования и формулирования мысли иноязычными средствами, а при обучении чтению — на овладение (с помощью разных форм анализа и синтеза и воссоздания целостного смысла) способами снятия энтропии текста и т. п.

Однако различие в конкретных формах реализации методов преподавания, т. е. совокупности приемов внутри них, не исключает их функциональной целостности и известной универсальности, что, в свою очередь, не исключает, вероятно, наличия внутри каждого вида речевой деятельности своих специфических методов.

Все сказанное выше в значительной мере относится к методам учения. Следует отметить, что в некоторых исследованиях ознакомление и применение рассматриваются не как методы учения, а как этапы усвоения (Общая методика 1967). Представляется, что такая точка зрения не исключает возможности выделения определенного комплекса действий, которые понимаются

под ознакомлением и применением в качестве методов учения. Ведь очевидно, что тот или иной этап усвоения может иметь место только в результате специальных целенаправленных действий ученика, которые в своей совокупности и обобщении составляют метод. Поскольку все методы учения в целом и каждый из них в отдельности представляют собой способы продвижения учащихся к той или иной цели, то, способствуя реализации этих целей, они знаменуют собой этапы на пути познания (усвоения). Следовательно, осознанное использование методов учения обеспечивает более быстрый переход с этапа на этап и, соответственно, закономерное активное развертывание всего процесса усвоения.

Исходя из сказанного выше, мы не усматриваем противоречия в том, что ознакомление и применение, отнесенные нами к методам учения, в других исследованиях рассматриваются как этапы усвоения.

Относительная универсальность и инвариантность методов преподавания и учения при наличии различных конкретных форм реализации, а также взаимосвязанность и взаимозависимость обуславливают их наличие в любой системе обучения. Однако в связи с тем что каждая система обучения характеризуется специфическими целями обучения (а соответственно, специфическим содержанием и средствами обучения), способы достижения этих целей, т. е. методы, также будут обладать своими особенностями. Специфика эта определяется тем, какие из приемов обучения выделяются в качестве доминирующих (в соответствии со спецификой целей) в тот или иной исторический период. Так, например, при показе и ознакомлении исходными и доминирующими могут быть приемы преподавания и учения, основанные на зрительно-моторном восприятии и направленные главным образом на обучение чтению и письму или же основанные на слухо-моторном восприятии и направленные на предварительную устную обработку единиц материала и действий реализации и на преимущественное обучение устной речи.

При объяснении и размышлении исходными и доминирующими могут быть приемы, опирающиеся на дедукцию, на конструирование целого из отдельных его частей или основанные на индукции с последующим обобщением выделенных признаков. Доминирующими

могут быть приемы, базирующиеся на разумном сочетании индукции и дедукции, анализа и синтеза, приемы, опирающиеся как на сообщение готовых знаний, так и стимулирующие самостоятельный поиск учащимися способов решения поставленных задач, например: выделение существенных функционально значимых признаков (ориентиров) при работе над знаниями или форм комбинирования материала внутри темы, а также материала нескольких тем при развитии речевых умений и т. п.

При организации тренировки исходными и доминирующими могут быть действия с преобладанием аналитических операций или же непосредственно сама речевая деятельность, расчлененная и препарированная, с преобладанием целостных речевых действий (в частности, действий по аналогии с заданными образцами и т. п.).

Организация применения и само применение могут охватывать все три основных вида речевой деятельности или один из них, в зависимости от этого будут превалировать соответствующие приемы преподавания и учения. Причем среди них могут быть выделены ведущие приемы и более второстепенные. Приемы преподавания и учения реализуются в их взаимодействии с помощью упражнений.

Таким образом, метод складывается из целой иерархии приемов, воплощенных в конкретных упражнениях, и было бы чрезвычайно плодотворным выделить внутри каждого отдельного метода систему приемов, направленных на развитие конкретного вида речевой деятельности.

В каждой системе обучения методы по-разному интерпретируются, а поскольку они выступают в сложном взаимодействии и представляют собой все вместе систему, то есть основание утверждать, что каждой системе обучения присуща своя система методов. Таким образом, под системой методов мы понимаем социально обусловленную, зависящую от целей, содержания и средств обучения целостную совокупность методов преподавания и учения, основанную на взаимодействии методов друг с другом и на иерархии приемов внутри них.

В зависимости от основной характеристики каждого метода, определяемой выделенными внутри него доминирующими приемами, можно выделить несколько основных типов методов.

нирующими приемами обучения, в зависимости от его удельного веса и соотношения методов друг с другом, в зависимости от всего этого складывается та или иная система методов, характеристики которой имеют существенное значение для описания системы обучения в целом.

Так, если при показе, объяснении, организации тренировки и организации применения преобладают приемы, опирающиеся на аудиовизуальную наглядность, то есть основание говорить, что на данном этапе это является одной из существенных характеристик системы методов и системы обучения в целом.

Однако для описания системы методов недостаточно выделения одного из ее главных признаков, и невозможно осуществление на его основе характеристики всей системы обучения. Это, несомненно, привело бы к обеднению системы обучения и к одностороннему ее освещению. Думается, что не менее важной характеристикой является опора на сознательность обучения, рассматриваемая в динамике и интерпретируемая по-разному в зависимости от этапа обучения и вида речевой деятельности, а также активность обучения, его функциональная и коммуникативная направленность и др.

Поскольку свойства системы не сводимы к свойствам ее частей, то система методов, выступающая в качестве подсистемы по отношению к системе обучения, не может в достаточной мере отразить все свойства системы обучения в целом.

В этом смысле не следует смешивать систему методов с методической системой, т. е. социально обусловленной концептуальной системой.

Рассмотрим далее, как соотносятся в обобщенном виде выделенные нами методы с приемами преподавания и учения и в каких отношениях они находятся с упражнениями как основными единицами обучения (схема 4).

Из схемы следует, что цели, методы и приемы обучения находят непосредственную реализацию именно с помощью упражнений³⁸, которые функционируют на разных уровнях организации материала, имеют разные

³⁸ Это обстоятельство и позволило, вероятно, Э. П. Шубину (1972) утверждать, что основное содержание обучения составляют упражнения.

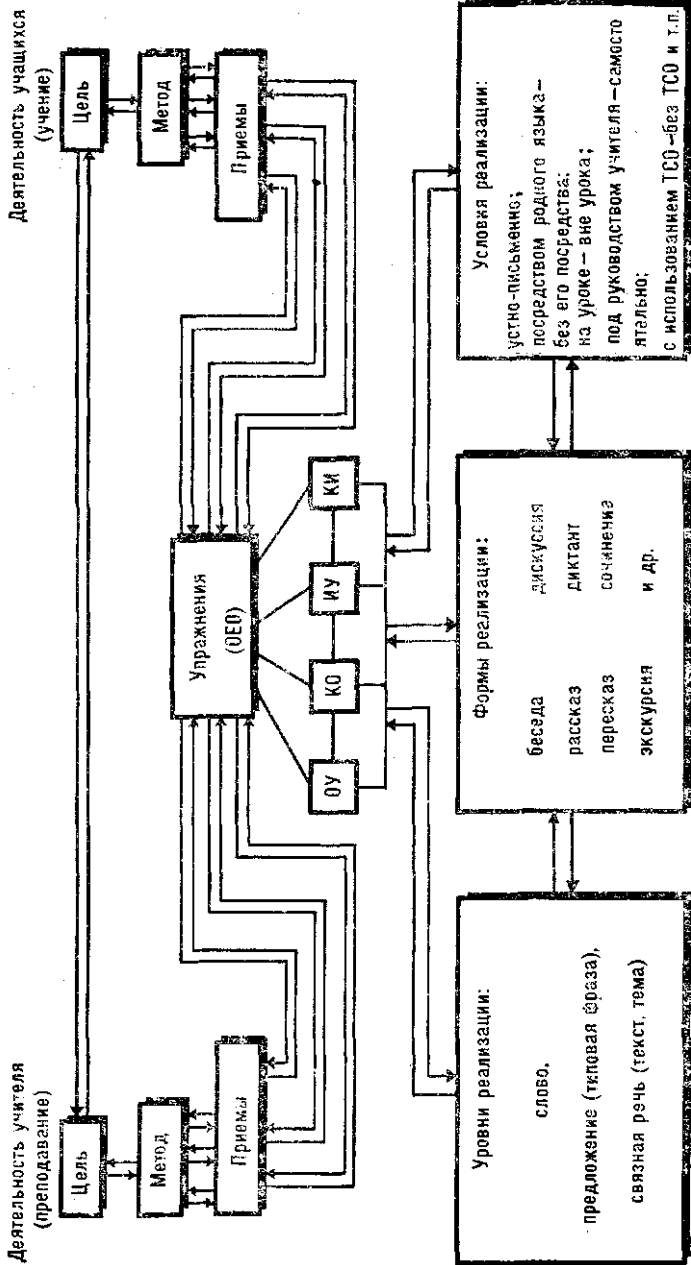


Схема 4.

Соотношение методов, приемов и их практическая реализация

условия реализации и обеспечивают управляемое формирование иноязычной речевой деятельности.

Таким образом, с помощью схемы мы как бы соотнесли методы с содержанием обучения — содержанием иноязычного учебного материала и процессом формирования иноязычных знаний, умений и навыков, из которого они были искусственно вычленены в целях их изучения.

Представляется, что изложенный выше подход к выделению методов обучения — лишь первый этап на пути их исследования, отражающий низший уровень обобщения. Методы выступают здесь как совокупность приемов преподавания и учения. Следующий уровень обобщения предполагал бы объединение методов преподавания и учения для выявления типов их взаимодействия (это методы и концепции И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, 1965). В своем наиболее обобщенном значении метод выступает как определенное принципиальное направление в развитии методики, представленное одной или несколькими методическими системами (метод в понимании И. В. Рахманова, 1947). Было бы плодотворным дальнейшее изучение проблемы методов в указанном здесь направлении.

Глава 5. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Среди выделенных выше основных методических категорий категория «средства обучения» занимает весьма существенное место. Она отражает в обобщенном виде один из сложных компонентов системы обучения, который структурируется из ряда подсистем, а именно: программы, учебника, учебных пособий и разнообразного школьного оборудования, выполняющего дидактические функции, включая технические средства обучения.

Представляя собой сложную подсистему, каждое из средств обучения обладает своей особой структурой и особой функцией и поэтому нуждается в отдельном рассмотрении. В данной книге коснемся лишь некоторых вопросов, связанных с одной из этих подсистем — с учебником иностранного языка.

Как известно, современный учебник иностранного языка представляет собой целостный учебно-методический комплекс, включающий книгу для ученика, книгу для учителя, книгу для чтения и разнообразные аудиовизуальные пособия. Часть указанных средств обучения находится в распоряжении ученика, часть — в распоряжении учителя. Однако взаимосвязи между ними весьма сложные. Так, с одной стороны, некоторые материалы, предназначенные для учащихся, помещены в книгу для учителя (тексты для аудирования, упражнения, выполняемые без зрительной опоры, материалы контрольных работ и т. п.) и учебник, соответственно, неполон без них. Учебник без книги для учителя также недостаточно однозначен и допускает разночтения, что недопустимо с точки зрения управления обучением. С другой стороны, книга для учителя недействительна без книги для учащихся, т. е. без учебника в собственном смысле слова, и может быть реализована лишь на его

основе. Таким образом, современный учебник представляет собой сложный комплекс, компоненты которого находятся в тесном и весьма многостороннем взаимодействии друг с другом. Это дает возможность говорить о системе учебных средств, представляемых современным учебником.

Характерно, что, относясь к реальным объектам методики и находясь, так сказать, на уровне наблюдения, т. е. выступая в зримом виде, средства обучения и в особенности учебник всегда привлекали и привлекают к себе особое внимание как учителей-практиков, так и исследователей. Для учителей учебник — орудие практической деятельности, от которого во многом зависит успех их труда. Для исследователей учебник — объект изучения, определенная методическая (концептуальная) система, которая в той или иной степени позволяет судить о том, насколько адекватно отражен в ней современный уровень развития методики в приложении к обучению определенному иностранному языку, а также о том, удалось ли ее авторам смоделировать реальную систему обучения данному языку. Для ученика учебный предмет раскрывается учителем и учебником. При этом существенно, что недостатки одного могут быть в определенной мере покрыты достоинством другого, хотя во всех случаях роль учителя, разумеется, является ведущей.

Учитывая все это, мы наметим в первом приближении пути описания современного учебника иностранного языка. При этом ограничимся лишь рассмотрением наиболее существенных и инвариантных его характеристик, в значительной степени отвлекаясь, например, от субъективных факторов, играющих определенную роль как при создании учебников и, следовательно, отраженных в них, так и при их использовании. Для выделения инвариантных свойств учебника необходимо рассмотреть его место и функции в подсистеме средств обучения, выявить его соотношение с остальными компонентами макросистемы и показать его функционирование в реальном педагогическом процессе.

Среди всех средств обучения и даже внутри комплекса именно учебник (книга для учащихся) составляет центральное звено, опосредующее деятельности учителя и учащихся. Учебник — главное, непосредственное средство обучения (в отличие, например, от программы,

которая, как известно, не представляет собой непосредственное средство обучения, и в отличие от других пособий, которые не являются главными средствами обучения). Учебник организует как деятельность учащихся, так и деятельность учителя (непосредственно и через книгу для учителя), воплощая в себе инструмент их взаимодействия. Именно поэтому учебник не отделим от книги для учителя. Учебник и книга для учителя являются ядром подсистемы средств обучения и ядром учебно-методического комплекса. В свою очередь, учебник и книга для учителя выступают по отношению друг к другу в качестве взаимосвязанных, взаимообусловленных подсистем. Входящие в каждую из этих подсистем пособия соотносятся с ними, построены на их основе (книга для чтения, аудиовизуальные средства — картины, таблицы, грампластинки, диафильмы, кинофильмы). Создавая эти специализированные пособия, мы как бы конструируем отдельные фрагменты педагогического процесса, реализующие преимущественно обучение одному какому-либо виду речевой деятельности (например, чтению, говорению, или аудированию и т. п.). Если же строится целостная система реализации всех целей обучения, всех основных нужд педагогического процесса, а это фактически имеет место при создании современного учебника, то как бы конструируется, моделируется педагогический процесс в целом. И чем более полно при этом учитываются потребности педагогического процесса и привлекаются для этого достижения современной науки (в частности, учитываются закономерности усвоения конкретного учебного материала и закономерности обучения ему), тем более действенна создаваемая знаковая модель.

Таким образом, современный учебник (учебно-методический комплекс) является по существу микромоделью системы обучения в целом (на всех трех уровнях рассмотрения). Эта модель отражает все компоненты системы: цели, содержание и структуру учебного материала (иностранноязычный материал, определенным образом организованный), педагогический процесс (различные формы деятельности учителя и учащихся, включая внеклассные формы работы), методы, раскрывающиеся в совокупности приемов, а также другие средства обучения.

Известно, что под моделью понимается материально

реализуемая система, которая, отображая и воспроизводя в знаковой форме основной объект исследования, т. е. реальный педагогический процесс, способна замечать его так, что ее изучение дает нам информацию об объекте. Чем полнее эта модель отображает наиболее существенные явления, процессы, связи и отношения данной объектно-предметной области в определенный период исторического развития в целом, чем последовательнее преломляет их применительно к обучению конкретному иностранному языку, чем адекватнее воспроизводит педагогический процесс, тем данная модель действеннее. Внедрение этой модели в практику обучения, в реальный педагогический процесс обуславливает его функционирование в заданном этой моделью направлении.

Представляется целесообразным напомнить определение понятия системы обучения применительно к реальному педагогическому процессу. Как отмечалось, это взаимодействие или, в терминах П. К. Анохина (1973, с. 27), «взаимосодействие» деятельности учителя и учащихся, организуемое с помощью конкретного учебно-методического комплекса и направленное на получение конечного полезного результата в виде иноязычных знаний, навыков, умений и способности реализовать их на практике. В отличие от предыдущих определений системы данное определение подчеркивает ее непосредственную направленность на получение конечного полезного практического результата. На более высоких уровнях абстракции эта направленность на практический результат была многократно опосредованной. На третьем уровне система «...должна представлять собой подлинную кооперацию компонентов множества, усилия которых направлены на получение конечного полезного результата» (Анохин 1973, с. 27), это позволяет увидеть механизм ее действия в реальном педагогическом процессе. Причем сложность данного механизма определяется тем, что на рассматриваемом уровне речь идет о кооперации живых и неживых подсистем: с одной стороны, учебника и книги для учителя как управляющего устройства и, с другой — учителя и учащихся. При этом совершенно необходимо, чтобы последние активно стремились к получению конечного полезного результата, в противном случае невозможно говорить о кооперации. И это в значительной мере может

обеспечить современный учебник иностранного языка, если он отвечает своему назначению служить системой реализации целей, содержания, методов и средств обучения и соответствующим образом моделирует реальный педагогический процесс.

Таким образом, основанием для рассмотрения учебника в качестве модели реальной системы обучения служат следующие факторы:

1. На данном этапе развития науки учебник является в значительной мере отражением как макросистемы обучения и иностранным языкам в целом, так и в особенности ее индивидуальной социально обусловленной интерпретации применительно к конкретному языку, т. е. определенной методической системы.

2. Учебник представляет собой знаковую систему, отражающую и воспроизводящую объект исследования (т. е. реальный педагогический процесс) и обеспечивающую взаимодействие его основных составляющих — учителя и учащихся. Именно способность учебника иностранного языка программировать это взаимодействие, управлять им и выступает в качестве одной из наиболее существенных его характеристик.

Следовательно, как знаковый продукт определенной методической системы учебник материализует в себе ее основные свойства и отражает в качестве системы реализации как основные объективные черты абстрактной системы обучения, так и индивидуальные черты той или иной ее социально обусловленной, конкретной интерпретации.

Но отражая свойства системы на двух первых уровнях рассмотрения и воспроизводя образ реальной системы обучения, учебник нетождествен ни одной из них. С одной стороны, степень отражения макросистемы в методической системе и качество воплощения последней в ее продукте — учебнике — могут быть различными³⁹. С другой стороны, это обусловлено тем, что реальная система обучения складывается, как отмечалось, из взаимодействия живых и неживых подсистем: учителя и учащихся, учащихся и учебника, учителя, учеб-

³⁹ Степень эта определяется уровнем развития методики в тот или иной исторический период, глубиной познания субъектом ее объектно-предметной области и способностью реализовать эти познания в своей творческой деятельности по созданию учебника.

ника и книги для учителя, и функционирует в последовательности уроков и внеурочных мероприятий, во взаимодействии с другими учебными предметами и т. п., так что на реальный педагогический процесс воздействует множество других факторов, кроме учебника, а именно: личностные свойства учителя, учащихся, уровень их обученности, материальное оснащение школы, постановка дела обучения в ней и даже уровень образования в целом, кроме того, состояние системы подготовки и переподготовки учителей, взаимоотношения в коллективе и многое другое, что может уже рассматриваться как воздействие среды. Естественно поэтому, что реальная система обучения не может быть тождественна ни соответствующей методической системе обучения, ни материальному ее продукту — учебнику, хотя последний в значительной мере и определяет ее функционирование. Более того, между учебником с воплощенной в нем методической системой и реальной системой обучения с неизбежностью будут возникать диалектические противоречия, обусловленные влиянием указанных выше факторов.

Какой бы ни была представляемая учебником (всем учебно-методическим комплексом) конкретная система обучения, практика обучения будет лишь приближаться к ней с разпой степенью полноты, зависящей от реальных условий.

Это объясняется тем, что всякая информационная система имсет, как мы знаем, вероятностный, саморегулирующийся характер. Возникающие в реальном педагогическом процессе помехи или, наоборот, непредвиденные благоприятные условия вызывают расхождение между планируемой с помощью учебника деятельностью учителя и учащихся и реальной их деятельностью, что побуждает учителя вносить определенные коррективы в разработки уроков и в их конкретную реализацию. Учитель как бы приспособливает учебник к определенным условиям работы, либо сокращая и упрощая заложенные в нем программы, либо, напротив, обогащая и модернизируя их, привнося новые формы работы и т. д. Ученик, в свою очередь, берет от учебника ровно столько, сколько позволяет ему уровень обученности, его личностные свойства, а также деятельность учителя, управляющая наряду с учебником непосредственно его деятельностью. Если при этом учитель по-

иному интерпретирует цели, содержание и методы обучения, чем это предусматривает учебник, то противоречия внутри реального педагогического процесса еще более обостряются. Эти противоречия реально выступают в виде тех или иных трудностей, которые испытывают учитель и учащиеся, а также проявляются в том, что осуществляемая с помощью учебных комплексов перестройка обучения иностранным языкам происходит неравномерно, с разной степенью активности и результативности. Лишь благодаря наличию саморегуляции, т. е. приспособливания (адаптации) к конкретным условиям всех подсистем реального педагогического процесса (подсистем учитель — ученик, ученик — учебник, учитель — учебник — книга для учителя) и регуляции их взаимодействия, острота этих противоречий уменьшается. Однако подвергаясь воздействию конкретных условий обучения, учебный комплекс, как было показано выше, сам воздействует на них и способствует их преобразованию. Таким образом, учебник в его современном виде выступает не только как адаптивная (приспосабливающаяся), но и как адаптивно-адаптирующая (термин Э. С. Маркаряна, 1972) система, активно воздействующая на педагогический процесс, управляющая им.

Можно предположить при этом, что сила управляющего воздействия учебника на реальный педагогический процесс прямо пропорциональна степени отражения в нем макросистемы обучения и качеству ее индивидуальной интерпретации (т. е. качеству заложенной в учебнике методической системы), а также степени учета ею реальных условий обучения. Кроме того, существенны качества учебника как модели системы обучения и степень освоения ее учителем, его способности организовать адекватную деятельность учащихся.

Представляется, что именно указанные выше качества современного учебника как основного научно обоснованного средства управления деятельностью учителя и учащихся можно отнести к его наиболее существенным, инвариантным свойствам.

Традиционно учебники характеризуются с помощью принципов, на основе которых они построены (см., например, Гез 1973). Под принципами понимают основные исходные положения, «общую руководящую норму действия...» (Гмурман 1971, с. 64). Уже отмечалось, что

научные принципы формулируются на основе познания объективно действующих закономерностей и носят, как правило, директивный характер. Тем самым они имеют как бы двойственную природу. Отражая объективные закономерности (сущее), они в известной мере реальны и объективны, но, обретая директивные функции и отражая должное, они в той же мере идеальны и субъективны.

В связи с этим представляется, что характеристика учебников на основе принципов, выдвинутых их авторами, будет недостаточно объективной. Кроме того, авторам не всегда удастся реализовать эти принципы в полной мере. Поэтому более объективным нам кажется иной путь — описание учебников в терминах основных методических категорий. Обосновать это положение можно следующим образом.

1. Основные методические категории обобщают наиболее общие и существенные явления и процессы данной сферы действительности и познания, а потому описание, произведенное с их помощью, неизбежно должно носить наиболее объективный и полный (хотя и не исчерпывающий) характер.

2. Поскольку учебник входит в качестве одной из подсистем в систему средств обучения, которая в свою очередь является подсистемой внутри целостной системы обучения, складывающейся на основе взаимодействия всех ее компонентов друг с другом и средой, учебник, естественно, находится в сложной взаимосвязи со всеми остальными компонентами этой системы, так что описание его невозможно без раскрытия всех этих взаимосвязей.

Названное выше положение о закономерности описания учебников в терминах основных методических категорий обусловлено по сути дела местом учебника в системе обучения. Приступая к описанию современного учебника как модели реального педагогического процесса, следует иметь в виду, что учебник (учебно-методический комплекс) реализует этот процесс в упрощенном, огрубленном, идеализированном виде, отражая его наиболее существенные с точки зрения управления обучением внутренние и внешние функциональные взаимосвязи, а также в той или иной мере его организационные формы.

Адресованный главным образом ученику, учебник

(книга для ученика со всеми относящимися к ней пособиями) выступает как подсистема, организующая в первую очередь деятельность учащихся, а книга для учителя по своей доминирующей функции является подсистемой, организующей деятельность учителя и его взаимодействие с учащимися. Обе эти подсистемы находятся в состоянии взаимной обусловленности и корреляции, и лишь их взаимодействие может обеспечить искомый полезный результат — определенный уровень обученности учащихся.

Рассмотрим, как можно было бы построить описание этих двух подсистем в принципиальном плане, если исходить при этом из основных методических категорий, а именно: целей, содержания учебного предмета, функционального аспекта педагогического процесса (процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений), методов обучения⁴⁰.

Итак, что необходимо выявить в первую очередь применительно к каждой из этих подсистем, с тем чтобы затем представить себе, каким объективным требованиям она должна отвечать?

Подсистема, организующая деятельность учащегося

Подсистема, организующая деятельность учащегося, материализуется с помощью учебника, книг для чтения и аудиовизуальных пособий. Но основным звеном ее является учебник. Учебник для каждого года обучения может быть описан на основе следующих наиболее существенных его характеристик.

1. Соответствие учебника целям и задачам обучения иностранным языкам в средней школе в целом, определяемым программой и конкретизируемым по классам.

С этих позиций важно установить, как реализуются в учебнике образовательные, воспитательные и практические цели, являются ли последние объективно доминирующими, поскольку, как показывают выделенные выше методические закономерности, лишь на основе их реализации могут быть в настоящее время достигнуты образовательные и воспитательные цели. В этой связи необходимо выявить практическую направленность

⁴⁰ Мы умышленно не назвали категорию средств обучения, ибо характеристика данных подсистем с этих позиций потребовала бы рассмотрения взаимосвязей между учебником (книгой для учащихся) и другими пособиями, относящимися к нему, а также между всеми прочими средствами обучения, что не входит в наши задачи.

каждого учебника и вместе с тем установить его образовательную и воспитательную ценность.

Важно знать, предусматривает ли учебник: а) формирование всех сфер практической иноязычной речевой деятельности учащихся (побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной); б) выделение внутри практических целей дифференцированных целей по основным видам речевой деятельности (говорению, аудированию, чтению и письму); в) подвижность в их соотношении по годам обучения, формирование на их основе мировоззрения, определенных черт характера, развитие психики в целом (мышления, памяти, чувств и эмоций), в частности существенно установить, предусматривается ли развитие психики лишь за счет накопления иноязычных знаний, навыков и умений или за счет соответствующей постановки конкретных учебных задач и всемерной активизации умственной деятельности, только ли развитие произвольной памяти или также непроизвольной и образной и т. п. (что в известной мере может быть уже отнесено и к содержанию, и к методам обучения). Небезразлично, как задаются цели обучения, достаточно ли конкретно они формулируются, где и в каком виде они выступают в самом учебнике, обеспечивается ли иерархия в их постановке и в постановке конкретных задач. Важно выяснить, предусматривается ли динамика в их развитии по годам обучения, осуществляется ли в учебнике соотношение цели как планируемого результата с действительным результатом; отражается ли в целях и задачах общая коммуникативная направленность обучения иностранным языкам в целом; учитываются ли возрастные особенности и другие общедидактические принципы.

Описание учебника иностранного языка с точки зрения того, как отражены в нем цели и конкретные задачи обучения, могло бы в первом приближении сложиться из ответов на указанные здесь вопросы, поскольку они затрагивают в принципиальном плане существенные взаимосвязи в сфере целей.

2. Способ представления в данной подсистеме содержания нашего учебного предмета, т. е. отбор и организация иноязычного учебного материала, соответствующие заданным целям.

С этой точки зрения существенно установить, что положено в основу отбора и организации учебного мате-

риала. Осуществлено ли выделение наиболее «информативных точек», использовались ли при этом структурно-функциональный подход и метод моделирования как наиболее действенные инструменты современного научного исследования или это осуществлялось на эмпирическом уровне. Важно также знать, на каких уровнях языка и речи осуществлялось моделирование: только ли на уровне предложения или также на уровне связного высказывания (выделение диалогов-образцов, образцов различных монологических высказываний). Как соотносятся основные конечные единицы материала разных уровней (например, слово, предложение, текст) друг с другом и каково место каждого из них на разных этапах работы внутри отдельного года обучения и в целом. Обеспечивают ли выделенные исходные и вместе с тем конечные единицы материала отработку также более мелких структурных единиц (звуков, словоформ, словосочетаний). Представлены ли одновременно с единицами материала адекватные им действия реализации, обеспечена ли иерархия внутри них и «выход» в основные виды речевой деятельности. В достаточной ли мере обеспечивается взаимодействие лингвистической и экстралингвистической информации. Учитывается ли при организации первой интерферирующее влияние родного языка. Какова роль лингвистической теории. Как, в частности, формулируются правила. Каков удельный вес страноведческого материала внутри экстралингвистической информации. Учитывается ли многоканальность приема и передачи иноязычной речи и необходимость (при отсутствии иноязычной среды) в многомерных стимулах и подкреплении. Как используются, в частности, различные виды наглядности (изобразительная, предметная, языковая) внутри учебника и внутри всего комплекса; играет ли она преимущественно иллюстративную роль или создает опору для усвоения, конкретизирует условия для осуществления иноязычного общения. Как реализуются в организации материала другие дидактические принципы. Позволяет ли в конечном итоге способ представления содержания нашего учебного предмета отразить тенденцию к дифференциации и интеграции знаний, навыков и умений, к концентрации и компрессии информации, к увеличению информативной емкости используемых единиц материала, что «...в известной мере компенсирует ограни-

ченную пропускную способность наших органов чувств и хотя и большую, но не беспредельную информационную вместимость мозга» (Лук 1966, с. 42).

Представляется, что этот круг вопросов, из которого мы умышленно исключили такие существенные для отбора материала проблемы, как частотность, сочетаемость, получившие, как отмечалось, детальную разработку в методике, весьма неполны еще и потому, что затрагивает только одну сторону содержания обучения, а именно сам иноязычный материал, от которого искусственно отчленена организация деятельности на основе этого материала.

3. Рациональная организация деятельности учащихся, т. е. организация процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений.

Описание учебника по этому параметру предполагает анализ системы упражнений и заданных для их реализации условий с точки зрения того, как они в соответствии с конкретными целями и отобранным учебным материалом программируют деятельность учащихся⁴¹, как при этом учитываются особенности усвоения языкового материала разных уровней и специфика речевой деятельности в целом, а также каждого ее вида в отдельности (говорения в диалогической и монологической форме, аудирования, чтения и письма). Важно знать при этом, на какую психологическую теорию усвоения опирается данная система упражнений, достаточно ли эта теория методически интерпретирована, т. е. преломлена применительно к обучению именно нашему учебному предмету, основу которого составляет процесс иноязычного общения и осуществляемая в ходе этого общения познавательная деятельность.

Для оценки эффективности системы упражнений необходимо установить, учитывается ли при программировании деятельности учащихся наличие в ней трех фаз — ориентировки, исполнения и самоконтроля — и предусмотрено ли их поэтапное формирование, причем существенно выявить, насколько упражнения осуществляют свою функцию единиц иноязычной учебной

⁴¹ Следует иметь в виду, что учебник предопределяет деятельность учителя и взаимодействие учителя и учащихся, но поскольку управление деятельностью учителя в явном виде осуществляется через книгу для учителя, мы исключаем его здесь из рассмотрения.

деятельности, объединяющих в себе конкретный иноязычный материал и определенные действия реализации, направленные на решение совершенно однозначной учебной (методической) задачи. Иными словами, выполняют ли упражнения свою функцию управления процессом формирования иноязычных знаний, навыков, умений и способности применять их на практике; предусматривают ли они подчиненность знаний навыкам и умениям; позволяют ли они вести ученика от относительно жесткого владения образцом действия к относительно свободному (в плане комбинационных возможностей) владению этим образцом (применительно к говорению это выражается, например, в соотношении репродуктивного и продуктивного или условно-продуктивного уровней осуществления деятельности). Важно знать, как предусмотрена адаптация заложенных в учебнике программ к реальным условиям обучения; соотносятся ли организационные формы планируемой деятельности учащихся с реальными, основной единицей которых является урок, т. е. весьма существенно выявить, достаточно ли жестко осуществляется учебником управление педагогическим процессом и как учитывается вероятностный характер последнего. Небезразлично при этом, как сочетаются индивидуальные, групповые и фронтальные формы работы, урочные и внеурочные, работа под руководством учителя и самостоятельная работа; как учитываются индивидуальные особенности учащихся; как организуется активизация их речемыслительной деятельности; каково при этом место родного языка, средств наглядности; как в целом реализуются остальные общедидактические принципы; как отражается научно-технический прогресс в оснащении учебника и т. д.

С помощью ответов на все перечисленные вопросы можно выявить способность учебника организовать деятельность учащихся и предопределить в значительной мере реальный педагогический процесс как на функциональном, так и на организационно-структурном его уровнях (мы исключили из рассмотрения деятельность учителя, постулируя ее адекватность задаваемым учебником программам и деятельности учащихся, имея в виду, что управление деятельностью учителя осуществляется главным образом через книгу для учителя в ее единстве с учебником).

4. Формирование с помощью подсистемы методов и приемов учения, обусловленных целями обучения, содержанием и структурой учебного предмета и, естественно, методами преподавания.

Описание учебника с этих позиций представляет в настоящее время известную трудность, так как применительно к нашему учебному предмету конкретные методы учения выделены относительно недавно (Бим 1974).

Если опираться на выделенные методы учения (ознакомление, размышление, тренировку, применение и самоконтроль), то для характеристики учебника важно установить, как раскрываются эти методы в конкретных приемах учения или, наоборот, как все разнообразие приемов учения может быть сведено к этим нескольким методам, позволяющим объединить все действия учащихся для более целенаправленного решения узловых задач процесса познания, представляющим всю многосложную деятельность учеников в более обозримом виде и дающим возможность через их формирование лучше управлять этой деятельностью. При этом важно проследить, как все многообразные приемы учения ведут учащихся от чувственного восприятия — слушания, созерцания, знаменующих собой в методическом плане ознакомление, — к абстрактному мышлению (размышлению) и от него к практике (тренировке и применению), т. е. как с помощью всех этих приемов осуществляется отражение в сознании школьников явлений и процессов данной сферы действительности и их переход в личный опыт учащихся. Существенно установить, предполагает ли использование заданных в учебнике приемов и методов учения опору преимущественно на сознательное усвоение, на развернутые умственные операции или на свернутые умственные операции, на действия по аналогии и всемерное использование образцов. Обеспечивается ли при этом чередование приемов учения, направленных на овладение самим образцом, с приемами, развивающими комбинационную свободу в использовании этих образцов, формирующими самостоятельные действия по аналогии. Важно было бы выявить доминирующие приемы внутри каждого метода, посмотреть, как они реализуются в конкретных упражнениях учебника, в каких условиях эти последние выполняются (в классе или преимущественно

дома, под руководством учителя или самостоятельно, с опорой на родной язык или без опоры на него, устно или письменно, с использованием технических средств обучения или без них и т. п.), в какой форме осуществляются (в форме диалога, групповой беседы или в форме монолога, в форме рассказа, описания или рассуждения, в форме сочинения или изложения, в форме реальной экскурсии или инсценированной и т. д.).

Короче говоря, для описания учебника с позиций того, какие методы и приемы он содержит, необходим очень тщательный анализ всех элементов его структуры: формулировок заданий, опор, имеющихся в упражнениях (схем, таблиц, картинок, ключевых слов, графических знаков), характера текстов, их количества, места родного языка, соотношения между разными приемами и т. д. Все это позволит описать систему методов, представленную в учебнике, всю методическую систему, реализуемую данным учебником (с учетом всех выделенных ранее характеристик). И хотя адекватное использование учащимися методов учения в большой степени зависит от применяемых учителем методов преподавания, которые ему задает учебник и книга для учителя, но которые он также с разной степенью адекватности присваивает, тем не менее роль учебника в формировании методов и приемов учения трудно переоценить. Уже отмечалось, что в современных учебниках этот процесс выступает в недостаточно явном виде.

В соответствии с логикой системно-структурного подхода следовало бы остановиться на взаимодействии учебника с остальными компонентами подсистемы средств обучения (отражение в нем программы⁴², взаимодействие с разными пособиями, входящими в комплекс, и с дополнительными пособиями), и мы кратко коснемся его при описании книги для учителя.

Таким образом, мы определили (в первом приближении) основные качественные характеристики подсистемы, организующей деятельность учащихся. Управление

⁴² Следует отметить, что традиционно все описание учебника сводится к определению соответствия его программе: совпадают ли цели, находит ли адекватное отражение задаваемый программой учебный материал. Такая ориентация учебника только на программу без учета состояния научной разработки остальных компонентов макросистемы обучения неизбежно приводит к обеднению учебника, к снижению требований к нему.

этой деятельностью осуществляется как с помощью самой структуры учебника, так и с помощью функционирования второй подсистемы, организующей деятельность учителя.

Подсистема, организующая деятельность учителя

Материальным выражением данной подсистемы является в первую очередь книга для учителя (в ее единстве с учебником, без которого она недействительна). Поскольку мы исходим из указанного единства учебника и книги, то естественно предположить, что в них одинаково раскрывается содержание основных методических категорий и дается такая их интерпретация, которая соответствует методической (концептуальной) системе авторов комплекса. Поэтому при описании учебника (и комплекса в целом) мы вынуждены сверяться также с книгой для учителя и, наоборот, при описании книги для учителя мы вынуждены опираться на учебник, используя выделенные выше качественные характеристики.

Если все же условно отграничить книгу для учителя от учебника с целью выявить ее особенности, то представляется необходимым рассматривать ее как специфическое учебное пособие для учителя, выступающее не только как практическое руководство его деятельностью, но и как средство его дальнейшего самообразования и самовоспитания. В связи с этим мы и относим названные ниже особенности книги для учителя к ее наиболее существенным характеристикам.

1. Книга для учителя к учебнику каждого года обучения представляет собой практическое руководство деятельностью учителя по обучению учащихся и тем самым способствует решению прежде всего практических задач применительно к деятельности учителя.

Так как книга, как правило, знакомит учителя с целями и задачами каждого года обучения и со спецификой последнего, то для описания ее важно установить, как представлены во введении к ней цели этого года обучения, достаточно ли подробно, развернуто и инструментально они сформулированы, указываются ли перед каждым параграфом основные цели и задачи по теме, т. е. по серии уроков, а также формулируются ли задачи каждого отдельного урока. Необходимо выяснить, помогает ли книга учителю не только глубже осознать цели обучения, но и увязать их с конкретным

материалом, т. е. предельно конкретизировать их, облегчает ли их «присвоение», а также доведение до сознания учащихся. Короче говоря, важно знать, управляет ли книга для учителя процессом перехода педагогических целей в психологические (Кузьмина 1970); обеспечивает ли создание у учителя нужной установки; ориентирует ли учителя в том, как при заданных целях может быть организован урок, в какой последовательности и как целесообразно выполнять упражнения, а именно: как предъявлять и объяснять материал, как проверять его усвоение, какие варианты выполнения упражнений в том или ином конкретном случае на основе учета обратной связи представляются наиболее эффективными, какие возможности для дифференцированного подхода к учащимся имеются в отдельных случаях, как организовать самостоятельную работу учащихся, как строить классную и внеклассную работу. Необходимо выявить, как книга для учителя управляет не только процессом осознания учителем целей обучения, но и осознанием содержания и структуры учебного материала, как управляет овладением способами организации педагогического процесса в многообразных конкретных формах его проявления, как вооружает учителя методами и приемами работы. В частности, необходимо установить, насколько четко в книге для учителя удастся показать, что при всем многообразии рекомендуемых приемов преподавания все они направлены на решение следующих основных задач: 1) на ознакомление учащихся с единицами материала и действиями оформления и оперирования (действиями реализации); 2) на побуждение их к размышлению, к осознанию существенных признаков единиц материала, на выделение ориентиров действия, на самостоятельный поиск этих ориентиров; 3) на организацию тренировки, т. е. практики в искусственных условиях, направленной на запечатление единиц материала и действий оформления и оперирования, на их поэлементную отработку и автоматизацию; 4) на организацию применения и перевод их в личный опыт учащихся.

Следует иметь в виду, что, позволяя в определенной мере нормализовать педагогический процесс и унифицировать его, книга для учителя создает большие возможности для объективной оценки работы как учителя, так и учащихся. Таким образом, описание книги

для учителя с указанных выше позиций касается ее функции служить средством непосредственного управления деятельностью учителя и опосредованно — деятельностью учащихся.

2. Книга для учителя призвана способствовать решению образовательных и воспитательных задач применительно к деятельности учителя.

В этой связи важно определить, обеспечивает ли она повышение научно-методического уровня преподавания, помогает ли осуществлять переподготовку учителя, позволяет ли ему реализовать единство практических, образовательных и воспитательных целей обучения, организует ли и дисциплинирует она учителя.

Существенно, например, как составлено введение, знакомящее с основными методическими положениями, на основе которых построен учебник, с особенностями этапа обучения, с характеристикой основных видов работы и т. п., как даны разработки к урокам, указывается ли в них, какие задачи являются основными, на что направлены те или иные упражнения, дается ли обоснование использования отдельных приемов преподавания, побуждают ли они к адекватным ответным действиям учащихся, т. е. к использованию соответствующих приемов учения, активизирует ли книга в целом познавательную деятельность учителя, пробуждает ли его творческую активность, способствует ли привлечению других средств обучения и т. д.

Поскольку в книге для учителя как бы сосредоточен центральный пульт управления, регулирующий применение всех средств обучения, относящихся к учебному комплексу, то необходимо выяснить, достаточно ли четко налажено это управление, имеются ли, кроме того, указания на привлечение других дополнительных учебных пособий, имеются ли ссылки на какие-либо научные исследования, изучение которых способствовало бы повышению научно-методической квалификации учителя. От удельного веса последних, а также от характера постановки методических задач, от их проблемности в большой степени зависит роль книги для учителя как частной методики обучения тому или иному иностранному языку, ориентированной на конкретный год обучения.

Итак, выше была сделана попытка наметить один из возможных путей описания учебника (книги для уче-

ника) и книги для учителя в принципиальном плане. Описание будет более полным, если в него включить остальные учебные пособия, входящие в комплекс (схема 5).

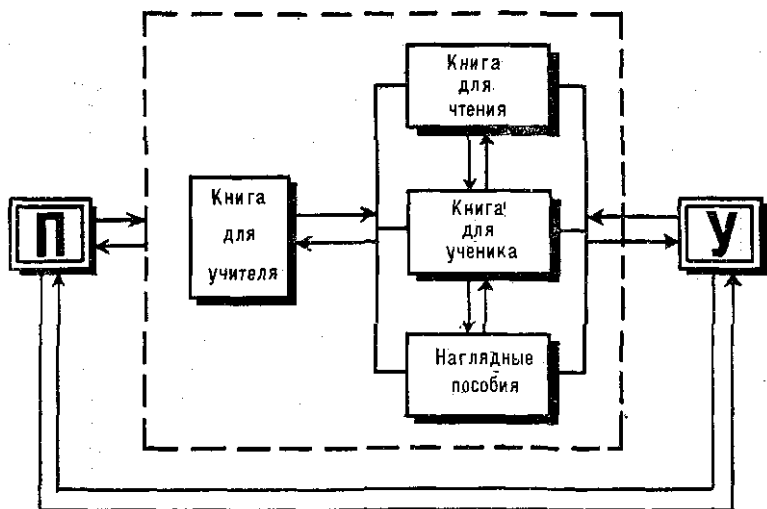


Схема 5.

Модель взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемого комплексом

Представляется, что создание такого полного описания было бы дальнейшим шагом на пути исследования современного комплексного учебника по любому иностранному языку — этого основного средства обучения данному учебному предмету.

ЧАСТЬ III

К РАЗРАБОТКЕ ТЕОРИИ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проблема теории учебника иностранного языка на современном этапе развития науки. Некоторые существенные характеристики современного учебника иностранного языка. Основные принципы построения современного учебника иностранного языка.

Глава 1. ПРОБЛЕМА ТЕОРИИ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ НАУКИ

Теория учебника как научная проблема возникла относительно недавно и приобрела особую актуальность под воздействием целого ряда факторов. Возрос интерес к проблеме школьного учебника вообще. Научно-технический прогресс и бурный рост информации выдвинули на повестку дня вопрос о рациональной организации информации, о ее компрессии, об интеграции и дифференциации знаний. Особенно важно решение этого вопроса применительно к организации информации в целях общего образования, в целях духовного воспроизводства общества средствами конкретных учебных предметов. Именно поэтому столь значимыми и актуальными становятся проблемы, связанные с созданием современных школьных учебников, с созданием теории школьного учебника.

Проблема создания теории учебника актуальна и по отношению к учебному предмету «иностранный язык». Обучение иностранным языкам становится массовым и приобретает в эпоху научно-технического прогресса и культурной революции все большее значение. Успешное

решение этой задачи наталкивается на множество трудностей, и выход из положения видится в совершенствовании содержания, методов и средств обучения, в совершенствовании учебников и учебно-воспитательного процесса в целом. Кроме того, накопился уже немалый практический опыт по созданию учебников иностранного языка, нуждающийся в изучении и обобщении.

Наряду с этим появился еще один фактор, стимулирующий интерес к проблеме теории учебника иностранного языка. На международную арену вышел русский язык как общеобразовательный учебный предмет, а в деле создания учебников русского языка как иностранного практически не было традиций, на которые можно было бы в достаточной степени опереться. Следовательно, все более возрастает потребность в теории, которая бы служила путеводной нитью для практической деятельности в этой области.

Теория учебника нужна составителям учебников, чтобы рационализировать их труд, сделать его более научно обоснованным, соединить науку с практикой и науку с искусством. Теория учебника нужна и современному учителю, чтобы его восприятие и оценка учебника были бы объективными и не осуществлялись бы на уровне субъективных мнений и поверхностных суждений.

Следовательно, теория учебника необходима для того, чтобы выработать объективные критерии для анализа и оценки учебников. Она нужна также методисту, изучающему труд учителя, методисту-ученому, исследующему педагогический процесс на основе анализа учебника как его модели, пытающемуся определить эффективность использования тех или иных учебников.

В методической литературе неоднократно отмечалось, как велика роль учебника в деле обучения иностранным языкам. Изучение истории методики наглядно показывает, что основные направления в развитии этой науки так или иначе находили отражение в учебниках, ибо учебник всегда выступал как основное и нередко единственное средство обучения, как проводник господствовавших в то или иное время методических идей. Более того, зачастую именно учебник реализовывал эти идеи, отражая определенную методическую концепцию, отнюдь не всегда получавшую предварительно теоретическое обоснование, а являвшуюся в

значительной мере порождением передового практического опыта. Именно поэтому в большинстве случаев создатели учебников опирались в основном больше на эмпирический опыт, здравый смысл и интуицию, чем на сколько-нибудь разработанную теорию учебника.

Однако постепенно теория учебника все больше начала привлекать к себе интерес ученых. Неоднократно предпринимались попытки сформулировать требования к учебнику иностранного языка (Гюнтер 1962, Рахманов 1962, Росиньски 1962, Шубин 1963, Вятютнев 1974а, б, и др.). Однако многие из этих требований носили слишком общий характер, касались в равной мере как более существенных, так и менее значимых проблем, причем предварительно не выявлялись критерии в подходе к их рассмотрению.

Это можно объяснить недостаточной разработанностью ряда общих теоретических вопросов методики в принципиальном плане, в частности проблемы целей, содержания, методов обучения, что отражалось на интерпретации этих категорий и применительно к учебнику.

В настоящее время благодаря развитию методики как науки в целом наместились определенные качественные сдвиги в постановке и рассмотрении теоретических проблем учебника иностранного языка¹. Как отмечает В. И. Юньев, теория учебника оформляется в новый раздел методики обучения иностранным языкам (Юньев 1974).

Своевременно поставить вопрос о том, что же должна представлять собой теория учебника. Всякая «теория строится на том или ином понимании детерминации явлений» (Рубинштейн 1959, с. 23). Представляется, что для установления такой детерминации применительно к учебнику прежде всего было необходимо:

1) выявить место и функции учебника в системе обучения иностранным языкам на всех трех уровнях рас-

¹ Об этом свидетельствуют, в частности, материалы Второго международного конгресса преподавателей русского языка и литературы, состоявшегося в сентябре 1973 г. в Болгарии, на котором главной темой были вопросы, связанные с созданием учебников иностранного языка. Характерно, что, помимо секций учебников и учебных пособий для школ и других учебных заведений, на конгрессе работала специальная секция общих вопросов обучения и вопросов теории учебника.

смотрения; 2) установить его связи с другими явлениями данной предметной области; 3) разработать систему понятий, необходимых для анализа и описания учебника; 4) произвести это описание и выявить существенные характеристики учебника; 5) описать в сопоставительном плане несколько учебников одного методического направления для выявления их инвариантных свойств и, может быть, ряда учебников других методических направлений для установления их переменных свойств и определить тенденцию развития проблем учебника; 6) разработать как общие, так и более частные принципы построения учебников иностранного языка; 7) создать на основе выявленных закономерностей и принципов типологию этих учебников; 8) выявить специфику учебника иностранного языка в сравнении с учебниками по другим учебным предметам и включить его в общую классификацию учебников.

Есть основание полагать, что данные узловые проблемы можно рассматривать в первом приближении как основные структурные звенья целостной теории учебника иностранного языка. Один из возможных подходов к разработке первых трех звеньев был изложен выше. Обратимся еще раз к уточнению основных характеристик современного учебника иностранного языка.

Глава 2. НЕКОТОРЫЕ СУЩЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Опираясь на положение о том, что теория есть сущностное отражение структуры объекта (Голованов 1970), и понимая под структурой внутреннюю организацию, обусловленную целым рядом внешних и внутренних факторов, мы попытались в общем плане описать современный учебник иностранного языка и выделить некоторые его существенные характеристики.

1. Функции учебника как основного средства обучения, опосредующего деятельность учителя и учащихся.

2. Назначение учебника служить не застывшей логической схемой готовых знаний, подлежащих передаче, не хранилищем иноязычного материала, предназначенного для усвоения вообще, а развернутой программой учебной работы, построенной с учетом общедидактических принципов и направленной на овладение иноязычной практической (коммуникативной) деятельностью и на воспитание и общее образование учащихся.

3. Способность учебника выступать в качестве овециствленной модели системы обучения иностранным языкам на трех уровнях рассмотрения: как обобщение и отражение во взаимосвязи всех основных явлений и процессов данной объектно-предметной области (макроподход), как воплощение (продукт) методической (концептуальной) системы, являющейся индивидуальной социально-обусловленной интерпретацией макросистемы в ее приложении к определенному иностранному языку и, наконец, как модель педагогического процесса, воссоздающая его в знаковой форме (в упрощенном, огрубленном, идеализированном виде), отражая его наиболее существенные внутренние и внешние функциональные связи.

Эта точка зрения на учебник обусловлена системно-структурным подходом, возросшей ролью методики как

науки в целом, а также усилением взаимосвязи между теорией и практикой обучения иностранным языкам на современном этапе.

4. Способность учебника представить в сокращенном, обобщенном, интегрированном и концентрированном виде все компоненты системы, отраженные в основных методических категориях: цели обучения, содержание учебного предмета (содержание и структуру иноязычного учебного материала), педагогический процесс (процесс формирования иноязычных знаний, навыков и умений в различных формах учебной деятельности), методы (как обобщение конкретных приемов обучения) и средства обучения (программу, вспомогательные дидактические пособия, в том числе технические средства обучения).

5. Способность учебника не только активно воздействовать на педагогический процесс, но и приспособляться (адаптироваться) к реальным условиям его протекания, что характеризует учебник как адаптивно-адаптирующую систему.

6. Способность учебника объединять вокруг себя все остальные средства обучения и выступать в качестве целостного учебно-методического комплекса, т. е. служить системой реализации основных нужд современного педагогического процесса: организовывать (планировать) и материально обеспечивать урок, осуществлять взаимодействие между классно-урочной и внеурочной работой, между работой под руководством учителя и самостоятельной работой, между индивидуальной и коллективной работой и т. п.

7. Способность учебника (всего учебно-методического комплекса) выступать в функции управляющего устройства, организующего как деятельность учащихся, так и деятельность учителя, дифференцированно управляя ими и обеспечивая их взаимодействие.

8. Способность учебника (всего учебно-методического комплекса) объединять в себе лингвистическую и экстралингвистическую информацию, обеспечивая поэтапное овладение первой (на основе действий с определенным образом организованными единицами иноязычного материала) в постоянном взаимодействии со второй.

9. Способность учебника иностранного языка привлекать данные из самых разнообразных сфер действи-

тельности, связанных с жизнью своего народа и жизнью народов других стран, а также сведения из различных областей науки и искусства, используя их в качестве предметного содержания процесса иноязычного общения, непосредственно и через книгу, и обеспечивая тем самым расширение общеобразовательного и культурного кругозора учащихся, формирование их мировоззрения, убеждений.

10. Способность учебника иностранного языка развивать не только познавательную активность учащихся в широком смысле слова, но и их речемыслительную активность, обеспечивая осознание ими специфики речевого общения, закладывая основы филологического образования, формируя билингвов (пусть даже в ограниченных пределах).

11. Способность учебника управлять решением этих задач с помощью иерархизированной системы упражнений, по возможности отвечающих требованиям, предъявляемым к основной единице обучения (т. е. обеспечивающих в каждом отдельном случае одновременно ориентировку в действии, его исполнение и самоконтроль), и специфике каждого вида речевой деятельности.

12. Способность учебника иностранного языка использовать для всестороннего развития личности не только обучение в общепринятом смысле слова (как познавательную деятельность), но и такие формы ее воспитания, как общение, игра²; способность учебника воздействовать как на осознаваемую сферу психики, так и на ее неосознаваемую сферу.

13. Способность учебника в его современном виде восполнять отсутствие иноязычной среды, создавать атмосферу иноязычного общения³, выступать в роли партнера, стимулируя иноязычное поведение учащихся, создавая мотивы, пробуждая интерес и готовность осуществлять общение.

14. Возможность развивать, наряду с языковой способностью, и задатки учащихся в различных областях

² Общеизвестна роль игры в обучении иностранным языкам. В целом развитие личности осуществляется, как показывают педагогические исследования, в игре, труде, обучении и общении. Характерно, что наш учебный предмет позволяет использовать все эти формы для общего развития личности.

³ Этому способствует наличие пластинок, картин, диафильмов, кинофильмов.

искусства (с помощью пения, декламации, инсценирования), а также возможность осуществлять эстетическое воспитание учащихся.

Если сопоставить данные характеристики учебника иностранного языка с выделенными выше основными методическими закономерностями, которые мы приняли за определения нашего учебного предмета, то нетрудно увидеть их соотнесенность. Это показывает, что в данных характеристиках учебника отражена специфика нашего учебного предмета, хотя учебнику, разумеется, присущи также свойства любого школьного учебника. К последним следует, например, отнести характеристики 1—5 и частично 6 и 7 (для учебных предметов, располагающих комплексным учебником).

Что касается остальных характеристик (8—14), то в некоторой своей части они могут быть отнесены также и к особенностям учебника по родному языку, хотя отражают главным образом специфику учебника именно по неродному языку, например: поэтапное овладение языковыми средствами — лексическими, грамматическими, фонетическими (8); формирование билингвов (10); использование в большом объеме таких форм воспитания личности, как общение, игра (12, 13) и т. д.

Таким образом, данные характеристики отражают, с одной стороны, то общее, что имеется у современного учебника иностранного языка с другими школьными учебниками, с другой — его особенности (в первом приближении). Есть основание полагать, что выделенные характеристики выражают наиболее инвариантные свойства учебника, которые остаются за вычетом таких его переменных величин, как количество и содержание тем и параграфов, соотношение текстового и иллюстративного материала, соотношение видов речевой деятельности, определяемых в соответствии с программой, этапом обучения, возрастными особенностями учащихся, а также субъективными особенностями авторов, приносящими в учебник свои личностные свойства (например, эрудицию, интересы, вкусы и т. д.).

Отграничиваясь от всех переменных характеристик, перейдем к выделению некоторых наиболее существенных принципов построения учебника иностранного языка.

Глава 3. ОСНОВНЫЕ ИСХОДНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

На основе выявленных выше закономерностей, касающихся места и функции учебника иностранного языка в системе обучения на всех трех уровнях ее рассмотрения, затрагивающих его взаимосвязи с другими средствами обучения, раскрывающих его сущностные характеристики, могут быть сформулированы некоторые исходные принципы построения современного учебника иностранного языка.

Для того чтобы эти принципы действительно выступали в качестве руководящей нормы деятельности в области теории и практики создания учебника, необходимо, чтобы они по возможности более полно отражали специфику объекта, его многообразные функции и многосложную структуру. Поскольку принципы, как и деятельность вообще, целенаправлены, то вероятно, они должны быть прежде всего ориентированы на разработку самых существенных аспектов учебника: целей конкретного года обучения, его содержания, задаваемых с его помощью методов, подлежащих использованию вспомогательных средств, которые в целом соотносятся с основными компонентами системы обучения и, соответственно, с основными методическими категориями. Такая группировка принципов делает их более обозримыми, отражает их функциональный характер. Вероятно, правомерно говорить об иерархии принципов — о более общих и вытекающих из них (или обуславливающих их) более частных принципах, об их взаимосвязи и взаимозависимости.

Рассмотрим некоторые основные группы принципов, каждая из которых, вероятно, могла бы быть подвергнута дальнейшей детализации.

1. Для более полного отражения свойства абстрактной макросистемы обучения (как обобщения всей объектно-предметной области методики как науки в целом)

учебник должен сам представлять собой систему, отражающую и моделирующую в соответствии с требованиями жизни и уровнем развития науки в тот или иной исторический период взаимодействие основных ее компонентов: целей, содержания учебного предмета и процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений (составляющих в своем единстве содержание обучения), методов и средств обучения. При этом учебник должен выполнять функции системы реализации этих компонентов, внедрение которой в практику обучения обеспечивает непосредственное научно обоснованное управление функционированием педагогического процесса:

1) в этой связи следует различать внутреннюю глубинную структуру учебника, составляющую скрытую основу, скрытый механизм его внешней организации, и, соответственно, его внешнюю структуру, к которой относятся составные части учебника, его разделы, параграфы, их построение и т. п. Чем больше внешняя структура учебника опирается на его внутреннюю структуру, отражающую систему на трех уровнях рассмотрения (т. е. практически уровень разработки и степень взаимной соотнесенности основных методических категорий), чем полнее он отражает современный уровень развития науки в целом (в частности, лингвистики, педагогики, психологии, психолингвистики и методики в их взаимодействии) и чем полнее реализует это взаимодействие, тем совершеннее заложенная в нем система;

2) это обуславливает высокие требования не только к научной квалификации создателей учебников (предполагает наличие определенной научно обоснованной методической концепции), но и к их личностным свойствам (предполагает, например, наличие творческого начала, способности соединить воедино множество разнообразных факторов и смоделировать относительно целостный педагогический процесс, обеспечивающий формирование всех сфер деятельности обучающего и обучаемого).

2. Для управления педагогическим процессом как многофакторной вероятностной системой учебник должен отвечать всем наиболее существенным потребностям педагогического процесса, вытекающим из специфики нашего учебного предмета:

1) состоять из двух основных подсистем, учитывающих наличие двух главных составляющих педагогического процесса и непосредственно управляя деятельностью ученика (с помощью книги для учащихся) и учителя (с помощью книги для учителя) и их взаимодействием;

2) создавать материальные условия как для овладения средствами языка, так и для овладения и осуществления иноязычной коммуникации, управляя познавательной и коммуникативной деятельностью учащихся в их взаимосвязи;

3) объединять в себе информационные, мотивационные и контролирующие функции;

4) создавать многомерные стимулы (в частности, аудиовизуальные), необходимые для обеспечения специфических условий протекания иноязычной учебной (коммуникативной и познавательной) деятельности, всячески способствуя речемыслительной активности учащихся;

5) регулировать взаимодействие со всеми остальными средствами обучения, органически вплетая их в свою структуру (благодаря пластинкам, книга для учащихся становится частично озвученной, благодаря картинкам, таблицам, диафильмам — наглядной);

6) обеспечивать достаточно жесткое и вместе с тем гибкое управление педагогическим процессом, в частности предусматривать возможности для адаптации к конкретным условиям (иметь, например, определенный временной резерв для планирования, предусматривать варианты выполнения тех или иных упражнений в зависимости от уровня обученности). Отсюда следуют требование к комплексности учебника и конкретные требования к его внешней структуре, обеспечивающие как жесткость, так и гибкость управления, оставляя возможности для творчества.

3. Для того чтобы функционирование учебника как системы носило упорядоченный и целенаправленный характер, необходимо четкое задание целей, соответствующих требованиям определенного исторического периода:

1) только одновременная постановка практических, образовательных и воспитательных целей может обеспечить на современном этапе развития требуемый полезный результат, ибо без реализации практических

целей невозможно в настоящее время реализовать образовательные и воспитательные цели — основные цели обучения в средней школе;

2) последовательное осуществление этих целей возможно лишь в том случае, если они будут направлены на формирование основных сфер речевой деятельности учащихся: побудительно-мотивационной (обуславливающей интерес, потребность в иноязычном общении, речевую интенцию и пр.), аналитико-синтетической (обеспечивающей становление речевых механизмов), исполнительной (обеспечивающей их функционирование); если цели будут достаточно инструментально заданы, т. е. будет четко определен планируемый результат, выявлены входящие в него знания, умения и навыки, установлена их иерархизированная структура и последовательность их реализации; если все более частные цели и обеспечивающие их реализацию конкретные методические задачи будут подводить к достижению конечных целей. Это выдвигает необходимость четкого задания конечных целей, целей по годам обучения, некоторых промежуточных целей, основных задач внутри темы (серии уроков), главных задач каждого урока и основных методических задач, решаемых с помощью отдельных звеньев урока и отдельных упражнений;

3) эффективная реализация целей возможна лишь на основе выделения специфических целей обучения каждому виду речевой деятельности при обеспечении их взаимодействия и дифференциации, при подчинении развития знаний формированию навыков, умений и способности осуществлять их на практике, при обеспечении общей коммуникативной направленности обучения.

Это значит, что все формулировки заданий в учебнике должны быть строго мотивированы, «работать» на выполнение заданных целей и задач, создавать соответствующую психологическую установку у учащихся и носить по возможности коммуникативный или условно-коммуникативный характер;

4) соотнесенность цели и результата требует четкого осознания последнего, отсюда необходимость в подведении итогов как каждого урока и даже звеньев внутри урока, так и серии уроков. С этим вопросом также связана проблема организации различных форм «отчетно-

сти», «смотров» достигнутого (например, в виде занимательных конкурсов, викторин и т. п.).

4. Для определения содержания учебника решающее значение должен иметь учет следующих факторов:

1) правильное понимание и адекватная реализация категории «содержание обучения» с учетом специфики того или иного исторического периода. Это значит обеспечить не только наличие необходимого и соответствующим образом организованного языкового (вернее, речевого) материала (лексики, грамматики, речевых образцов, текстов), но и достаточное количество действий с этим материалом (действий реализации), способных сформировать у учащихся основные компоненты речевой деятельности — ориентировку, исполнение, самоконтроль;

2) последовательное применение структурно-функционального подхода к отбору и организации материала, т. е. учет как структурно-грамматических, так и семантико-коммуникативных факторов;

3) широкое использование метода моделирования не только на уровне высказывания в рамках предложения, но и на уровне связной речи, т. е. моделирование диалогов-образцов, образцов монологических высказываний;

4) отражение дифференциации и интеграции знаний, а также концентрации и упрощения знания, уменьшение его объема без нарушения его информативной ценности;

5) выделение на этой основе дифференцированных единиц обучения для каждого вида речевой деятельности. Рассмотрение в качестве основных единиц обучения не единиц организации учебного материала (слов, речевых образцов, текста), а единиц учебной деятельности — упражнений, выступающих как форма единения материала и действий реализации;

6) организация поэтапности формирования предметных и умственных действий и в целом управляемости процессом развития познавательной и иноязычной речевой деятельности учащихся с помощью определенной последовательности выделенных единиц обучения и их взаимодействия, т. е. с помощью системы упражнений. Последовательный учет в этой связи основной функции системы упражнений служит средством реализации иерархии управления обучением;

7) усиление управляемого характера обучения пу-

тем дробной и иерархированной постановки конкретных методических задач, позволяющих вычлениить некоторые промежуточные действия внутри видов деятельности, вынести их во внешний план и обеспечить их формирование с помощью упражнений;

8) использование таких форм организации материала и учебной деятельности, которые способствуют максимальной умственной и речевой активности учащихся: создание проблемных ситуаций при обучении знаниям (например, опора не столько на память, сколько на мышление учащихся, на осознание существенных признаков), создание специфических речевых ситуаций, стимулирующих высказывание и т. п.;

9) решение проблемы о пропорции эмпирического и абстрактного знания, ставя это соотношение в зависимость от степени использования метода моделирования, возрастных особенностей учащихся, уровня их обученности (определение в этой связи роли и характера языковых правил);

10) в конечном итоге — создание с помощью отбора и организации материала рациональной программы управления деятельностью учителя и учащихся, соответствующей уровню развития науки и научно-технического прогресса.

5. Учебник должен достаточно наглядно отражать современные методы обучения:

1) основным и непосредственным проводником методов преподавания (показа, объяснения, организации тренировки, организации применения) должна быть книга для учителя, однако и учебник не должен быть нейтрален по отношению к ним. Более того, он должен через организацию материала и рекомендуемые для учащихся приемы работы находиться в полном соответствии с методами преподавания, характерными для той или иной конкретной системы обучения;

2) методы учения, индуцируемые методами преподавания, должны представлять собой реализацию основных узловых звеньев (компонентов) процесса учения: ознакомление, размышление, тренировку и применение;

3) каждый из методов преподавания и учения, обладая известной устойчивостью и широким диапазоном действия, должен раскрываться во множестве различных приемов деятельности учащихся и учителя. Мно-

гообразии этих приемов делает метод гибким, вариативным, пригодным к использованию в любой системе обучения иностранным языкам. Но выделение в нем доминирующих приемов (в соответствии со спецификой целей в определенный исторический период) делает его соотносимым именно с данной конкретной системой обучения;

4) методы учения, будучи структурно-функциональными компонентами деятельности учащихся, должны целенаправленно формироваться как учителем (методами преподавания), так и самим учебником, с тем чтобы обеспечить их применение в самостоятельной работе, чтобы создать возможность дальнейшего самообразования;

5) формирование методов учения должно носить достаточно эксплицитный характер. Учебник должен учить учащихся учиться;

6) научно-технический прогресс делает одной из характерных особенностей методов обучения иностранным языкам в настоящее время всемерную опору на аудиовизуальные, и в частности технические, средства обучения, что способствует интенсификации обучения и его индивидуализации.

Следующая группа принципов должна относиться к взаимодействию учебника (книги для учащихся) и книги для учителя друг с другом и с остальными средствами обучения как внутри комплекса, так и вне его. Однако этот вопрос не был предметом нашего специального рассмотрения, и мы ограничимся лишь указанием на то, что книга для учащихся и книга для учителя, будучи основным ядром комплекса, должны находиться в состоянии полной корреляции и в тесной связи с остальными средствами обучения, осуществляя по отношению к ним регулирующую и координирующую функции.

Данные наиболее общие принципы построения современного учебника иностранного языка, сформулированные в терминах «должного», являются итогом обобщения «сущего» в рамках данной проблемы и направлены на ее более рациональное решение. Все они в общем плане отражают требования к учебнику иностранного языка, которые могут быть предъявлены к нему с позиций системно-структурного подхода, с учетом современного уровня развития науки.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Акоф 1969: Акоф Р. Л. Системы, организации и междисциплинарные исследования. — В кн.: Исследования по общей теории систем. М., 1969.
- Алексеев 1965: Алексеев М. Н. Логика и педагогика. М., 1965.
- Алтаев 1966: Алтаев В. Предисловие. — В кн.: Общая теория систем. М., 1966.
- Ананьев 1968: Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Анохин 1973: Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. — В кн.: Принципы системной организации функций. Отв. ред. П. К. Анохин. М., 1973.
- Анцыферова 1969: Анцыферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии. — В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии. Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1969.
- Аракин 1958: Аракин В. Д. Методика преподавания английского языка в 8—10 классах. М., 1958.
- Аракин 1965: Аракин В. Д. Речевая единица — основа обучения речи. — В кн.: Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке в восьмилетней школе. Под ред. А. А. Миролюбова. М., 1965.
- Аракин 1975: Аракин В. Д. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. — «Иностранные языки в школе», 1975, № 2.
- Артемов 1969: Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
- Артемов 1971: Артемов В. А. Речевой поступок. — В кн.: Преподавание иностранных языков. Теория и практика. М., 1971.
- Ахманова 1969: Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е. М., 1969.
- Батурина 1973: Батурина Г. И. К вопросу о сущности критериев эффективности обучения. — «Новые исследования в педагогических науках», № 7(70), 8(21). М., 1973.
- Безчеревных 1970: Безчеревных Э. В. Предметная деятельность как основа становления и развития знания. — В кн.: Основные принципы и методы научного познания. М., 1970 («Труды Моск. ин-та инж. ж-д. трансп.». Вып. 320).

- Беляев 1963: Беляев В. В. Методика и психология. — «Иностранные языки в школе», 1963, № 6.
- Бернштейн 1947: Бернштейн Н. А. О построении движений. М., 1947.
- Беспалько 1970: Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. 1. М., 1970.
- Бжалава 1966: Бжалава И. Т. Психология установки и кибернетика. М., 1966.
- Бим 1963: Бим И. Л. Моделирование устной речи в методических целях. — «Иностранные языки в школе», 1963, № 3.
- Бим 1964: Бим И. Л. Методика обучения устной речи на основе речевых образцов во вторых классах школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке. Канд. дис. М., 1964.
- Бим 1965: Бим И. Л. Речевые образцы как основа для обучения устной речи во 2 классе в восьмилетней школе. — В кн.: Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке. Под ред. А. А. Миролюбова. М., 1965.
- Бим 1972: Бим И. Л. Некоторые вопросы теории и практики обучения немецкому языку на начальном и среднем этапах. — «Иностранные языки в школе», 1972, № 2.
- Бим 1974: Бим И. Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам. — «Иностранные языки в школе», 1974, № 2.
- Бирюков, Геллер 1973: Бирюков В. В., Геллер Е. С. Кибернетика в гуманитарных науках. М., 1973.
- Блинов, Краевский 1964: Блинов В. М., Краевский В. В. О некоторых закономерностях методики как науки. — «Советская педагогика», 1964, № 6.
- Богоявленский, Менчинская 1959: Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
- Болдырев и др. 1968: Болдырев Н. И. и др. Педагогика. М., 1968.
- Брудный 1972: Брудный А. А. Некоторые философские проблемы теории общения. — «Материалы Четвертого Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации». М., 1972.
- Брунер 1962: Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962.
- Булыгина 1970: Булыгина Т. В. Язык в сопоставлении со звуковыми системами иных типов. — В кн.: Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970.
- Вайнрайх 1974: Weinreich W. Language in Contact. Findings and problems. The Hague — Paris, 1974.
- Верещагин, Костомаров 1976: Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 2-е. М., 1976.
- Виданов 1970: Виданов Ф. А. Вопросы теории учебного предмета. — «Советская педагогика», 1970, № 1.
- Вижье 1962: Вижье Ж. П. Теория уровней и диалектика природы. — «Вопросы философии», 1962, № 10.
- Викторов 1973: Викторов Э. Закон как философская категория. — «Политическое самообразование», 1973, № 10.

- Воробьев 1968: Воробьев Г. В. Случайное и необходимое в педагогике. — «Советская педагогика», 1968, № 9.
- Воронин, Богданова, Бурлаков 1966: Воронин А. Г., Богданова И. И., Бурлаков Ю. А. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам. — «Новые исследования в педагогических науках», № 6. М., 1966.
- Выготский 1956: Выготский Л. С. Мышление и речь. — В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
- Вятютнев 1964: Вятютнев М. П. Базисные синтаксические модели в обучении иностранным языкам. Канд. дис. М., 1964.
- Вятютнев 1974а: Вятютнев М. П. Некоторые аспекты теории учебника русского языка как иностранного. Статья первая. Часть I. — «Русский язык за рубежом», 1974, № 3.
- Вятютнев 1974б: Вятютнев М. П. Формирование теории учебника русского языка как иностранного. Статья первая. Часть II. — «Русский язык за рубежом», 1974, № 4.
- Гак 1969: Гак В. Г. О моделях языкового синтеза. — «Иностранные языки в школе», 1969, № 4.
- Гальперин, Запорожец, Эльконин 1963: Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. — «Вопросы психологии», 1963, № 5.
- Гальперин 1965: Гальперин П. Я. Управление процессом учения. — «Новые исследования в педагогических науках», № 4. М., 1965.
- Гез 1968: Гез Н. И. Некоторые вопросы теории урока иностранного языка. — «Иностранные языки в школе», 1968, № 4.
- Гез 1973: Гез Н. И. Учебник немецкого языка для 10 класса. — «Иностранные языки в школе», 1973, № 2.
- Гельбиг 1969: Helbig G. Zur Applikation moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien. — „Deutsch als Fremdsprache“, 1969, Nr. 1.
- Гиниатуллин, Грейсер 1973: Гиниатуллин И. А., Грейсер А. В. Некоторые вопросы стимулирования устной речи. — «Иностранные языки в школе», 1973, № 4.
- Гмурман 1971: Гмурман В. Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике. — «Советская педагогика», 1971, № 4.
- Голованов 1970: Голованов В. Н. Законы в системе научного знания. М., 1970.
- Городилова 1969: Городилова Г. Г. Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку. Канд. дис. М., 1969.
- Горский 1961: Горский Д. П. О видах научных абстракций и способах их обоснования. — «Вопросы философии», 1961, № 9.
- Гохлернер 1968: Гохлернер М. М. Поэтапное формирование грамматических механизмов речи на иностранном (немецком) языке. Канд. дис. Киев — Харьков, 1968.

Грешл 1971: Gröschl R. Das Textproblem im Fremdsprachenunterricht. — „Deutsch als Fremdsprache“, 1971, Nr. 4.

Гюнтер 1962: Гюнтер К. Опыт преподавания и проблемы создания нового цикла учебников русского языка для общеобразовательной политехнической средней школы Германской Демократической Республики. — «Иностранные языки в школе», 1962, № 2.

Данеш, Гаузенблас 1969: Данеш Ф., Гаузенблас К. Проблематика уровней с точки зрения структуры высказывания и системы языковых средств. — В кн.: Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. М., 1969.

Данилов 1970: Данилов М. А. Педагогический процесс и его диалектика. — «Советская педагогика», 1970, № 7.

Данилов 1971: Данилов М. А. Марксистско-ленинская методология и педагогика. — В кн.: Проблемы методологии педагогики и методики исследований. Под ред. М. А. Данилова и Н. И. Болдырева. М., 1971.

Дидро 1941: Дидро Д. Избранные философские произведения. М., 1941.

Жинкин 1958: Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958.

Загвязинский 1973: Загвязинский В. И. О движущих силах учебного процесса. — «Советская педагогика», 1973, № 6.

Законы и категории 1972: Законы и категории научного коммунизма. Сб. статей. Под ред. А. К. Курьлева и др. М., 1972.

Звегинцев 1973: Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. М., 1973.

Зимняя 1969: Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи. — В кн.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1969.

Зимняя 1973а: Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности. — «Иностранные языки в школе», 1973, № 4.

Зимняя 1973б: Зимняя И. А. Психология слушания и говорения. Автореф. докт. дис. М., 1973.

Зимняя 1973в: Зимняя И. А. Речь и речевая деятельность в ситуации вербального общения. — 9-я научно-методическая конференция «Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». Тезисы докладов. М., 1973.

Зимняя, Китросская, Мичурина 1970: Зимняя И. А., Китросская И. И., Мичурина К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. — «Иностранные языки в школе», 1970, № 4.

Зимняя, Леонтьев 1971: Зимняя И. А., Леонтьев А. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. — В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1971.

Зубов 1971: Зубов В. Г. Научно-техническая революция и школа. — «Советская педагогика», 1971, № 5.

Ильева 1973: Iljewa A. Bewußtheit und Imitation im Fremdsprachenunterricht. — „Deutsch als Fremdsprache“, 1973, Nr. 2.

- Ильин 1975: Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.
- Ильина 1972: Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1, 2. М., 1972.
- Ильясов, Рябова 1970: Ильясов И. И., Рябова Т. В. Концепция управления усвоением и обучение иностранному языку. — В кн.: Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1970.
- Ительсон 1970: Ительсон Л. В. Проблемы современной психологии учения. М., 1970.
- Ительсон 1972: Ительсон Л. В. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.
- Карпов 1957: Карпов И. В. Состояние методики преподавания иностранных языков в средней общеобразовательной школе и задачи ее дальнейшего развития. М., 1957.
- Кацнельсон 1972: Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.
- Кирш, Цох 1973: Kirsch E., Zoch I. Zur Auswahl von Texten zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. — „Deutsch als Fremdsprache“, 1973. Nr. 1.
- Клаус 1960: Klaus G. Das Verhältnis von Kausalität und Teleologie in kybernetischer Sicht. — „Deutsche Zeitschrift für Philosophie“, 1960, Nr. 10.
- Коломенская 1966: Коломенская И. Д. Синтаксические модели немецкого языка и их использование при активизации грамматического материала на первом курсе неязыкового вуза. Канд. дис. М., 1966.
- Колшанский 1967: Колшанский Г. В. Теоретические проблемы билингвизма. — В кн.: «Лингвистика и методика в высшей школе», вып. 4. М., 1967 (1-й МГПИИЯ им. М. Тореза).
- Комков 1970: Комков И. Ф. Активный метод обучения иностранным языкам в школе. Минск, 1970.
- Контроль умений 1970: Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам в школе. Под ред. В. С. Цетлин. М., 1970.
- Королев 1970: Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях. — «Советская педагогика», 1970, № 9.
- Краевский 1970: Краевский В. В. О предмете логико-методологического исследования в области педагогики. — «Советская педагогика», 1970, № 2.
- Краевский 1971а: Краевский В. В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики. — «Новые исследования в педагогических науках», № 4 (17). М., 1971.
- Краевский 1971б: Краевский В. В. О сущем и должном в педагогике. — «Новые исследования в педагогических науках», № 3(16). М., 1971.
- Краевский 1974: Краевский В. В. О влиянии педагогических факторов на эволюцию методов обучения иностранным языкам. — «Иностранные языки в высшей школе», вып. 8. М., 1974.

- Кузнецов 1968: Кузнецов И. В. Структура научной теории и структура объекта. — «Вопросы философии», 1968, № 5.
- Кузьмина 1970: Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
- Куни, Пассов 1973: Куни В. И., Пассов Е. И. Высказывание как методическая категория. — В кн.: Вопросы методики преподавания иностранных языков. Воронеж, 1973 («Изв. Воронеж. пед. ин-та». Т. 145).
- Курс обучения 1971: Курс обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. В. С. Цетлин. М., 1971.
- Ланге 1969: Ланге О. Целое и развитие в свете кибернетики. — В кн.: Исследования по общей теории систем. М., 1969.
- Лapidус 1970: Лapidус Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типология. упражнений. — «Иностранные языки в школе», 1970, № 1.
- Лapidус 1971: Лapidус Б. А. К проблеме функциональной дифференциации языкового материала. — Научно-методическая конференция «Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе». Тезисы докладов. Ч. 2. М., 1971.
- Левина 1970: Левина М. М. Функциональное моделирование процесса обучения. Сообщение I. Модельная схема процесса обучения. — «Новые исследования в педагогике», № 2 (15), М., 1970.
- Левина 1971: Левина М. М. Функциональное моделирование процесса обучения. — «Новые исследования в педагогических науках», № 3 (16), М., 1971.
- Леонтьев 1965: Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.
- Леонтьев 1967: Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. — В кн.: Вопросы порождения речи и обучения языку. Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1967.
- Леонтьев 1969а: Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев 1969б: Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. М., 1969.
- Леонтьев 1970: Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.
- Леонтьев 1973: Леонтьев А. А. К определению речевой ситуации. — 9-я научно-методическая конференция «Речевая ситуация в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». Тезисы докладов. М., 1973.
- Леонтьев 1974: Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту, 1974.
- Леонтьев 1965: Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 2-е. М., 1965.
- Лернер 1973: Лернер И. Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования. — В кн.: Вопросы методов педагогических исследований. Под ред. М. Н. Скаткина. М., 1973.

- Лернер, Скаткин 1965: Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения. — «Советская педагогика», 1965, № 3.
- Логвинов 1969: Логвинов И. И. К теории построения учебного предмета. — «Советская педагогика», 1969, № 3.
- Лозанов 1970: Лозанов Г. К. Суггестология и суггестопедия. Автореф. докт. дис. София, 1970.
- Лук 1966: Лук А. Н. Память и кибернетика. М., 1966.
- Ляпунов, Китов 1961: Ляпунов А. А., Китов А. И. Кибернетика в технике и экономике. — «Вопросы философии», 1961, № 9.
- Ляховицкий 1973: Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам. — «Иностранные языки в школе», 1973, № 1.
- Макаров 1973: Макаров М. Г. Причинность и проблема телеологии. — В кн.: Современный детерминизм. Законы природы. М., 1973.
- Маркарян 1972: Маркарян Э. С. Вопросы системного исследования общества. М., 1972.
- Матюшкин 1972: Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
- Махмутов 1972: Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972.
- Международный семинар 1962: Международный семинар по вопросам преподавания иностранных языков. — «Иностранные языки в школе», 1962, № 2, 3.
- Менчинская 1966: Менчинская Н. А. Мышление в процессе обучения. — В кн.: Исследование мышления в советской психологии. Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1966.
- Менчинская 1970: Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка. М., 1970.
- Месарович 1966: Месарович М. М. Основание общей теории систем. — В кн.: Общая теория систем. М., 1966.
- Монигетти 1950: Монигетти А. В. Методика обучения немецкому языку в 3—4 классах. М., 1950.
- Монозон 1973: Монозон Э. И. Проблемы педагогического стимулирования. — «Советская педагогика», 1973, № 5.
- Москальская 1971а: Москальская О. И. Понятие «практическое овладение иностранным языком» в средней школе. — «Иностранные языки в школе», 1971, № 1.
- Москальская 1971б: Москальская О. И. Системный подход к синтаксису предложения. — «Иностранные языки в школе», 1971, № 6.
- Нагель 1961: Nagel E. The Structure of Science. London, 1961.
- Новик 1964а: Новик И. В. К вопросу о единстве предмета и метода кибернетики. — В кн.: Кибернетика, мышление, жизнь. М., 1964.
- Новик 1964б: Новик И. В. О философских вопросах кибернетического моделирования. М., 1964.
- Новик 1965: Новик И. В. О моделировании сложных систем. М., 1965.

- Общая методика 1967: Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. А. Миролюбова и др. М., 1967.
- Общая психология 1970: Общая психология. Под ред. А. В. Петровского. М., 1970.
- Огородников 1968: Огородников И. Т. Педагогика. М., 1968.
- Оконь 1968: Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968.
- Основные направления 1972: Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX — XX вв. Под ред. И. В. Рахманова. М., 1972.
- Основы дидактики 1967: Основы дидактики. Под ред. Б. П. Есипова. М., 1967.
- Основы философии 1972: Основы марксистско-ленинской философии. Изд. 2-е. М., 1972.
- Пассов 1975: Пассов Е. И. Ситуация, тема, социальный контакт. — «Иностранные языки в школе», 1975, № 1.
- Петрущенко 1967: Петрущенко Л. А. Принцип обратной связи. М., 1967.
- Пидкасистый 1973: Пидкасистый П. И. Системный анализ самостоятельной деятельности школьника в обучении. — В кн.: Вопросы методов педагогических исследований. Под ред. М. Н. Скаткина. М., 1973.
- Попов 1970: Попов П. В. Соотношение объекта и предмета познания. — В кн.: Основные принципы и методы научного познания. М., 1970 («Труды Моск. ин-та инж. ж.-д. трансп.», Вып. 320).
- Проблема уровней 1970: Проблема уровней и систем в научном познании. Минск, 1970.
- Пэнто, Гравитц 1972: Пэнто Р., Гравитц М. Методы социальных наук. М., 1972.
- Развитие школьников 1967: Развитие школьников в процессе обучения. Под ред. Л. В. Занкова. М., 1967.
- Ракитов 1964: Ракитов А. И. Статистическая интерпретация факта и роль статистических методов в построении эмпирического познания. — В кн.: Проблемы логики научного познания. М., 1964.
- Рахманов 1947: Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947.
- Рахманов 1948: Рахманов И. В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе. — «Иностранные языки в школе», 1948, № 3.
- Рахманов 1956: Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку в 8—10 классах. М., 1956.
- Рахманов 1962: Рахманов И. В. Методические требования к учебникам по иностранным языкам для средней школы. — «Иностранные языки в школе», 1962, № 2.
- Рейтман 1968: Рейтман У. Р. Познание и мышление, М., 1968.
- Рогова 1964: Рогова Г. В. Организация приема информации. — «Иностранные языки в школе», 1964, № 4.

- Рогова 1974: Рогова Г. В. Цели и задачи обучения иностранным языкам. — «Иностранные языки в школе», 1974, № 4.
- Розенблют, Винер 1950: Rosenblueth A., Wiener N. Purposeful und Non-Purposeful Behavior. — „Philosophy of Science”, 1950, vol. 17.
- Росиньски 1962: Росиньски Э. Ш. Из опыта составления учебников по иностранным языкам. — «Иностранные языки в школе», 1962, № 2.
- Рубинштейн 1946: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
- Рубинштейн 1959: Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
- Рыт 1930: Рыт Е. М. Основы методики преподавания иностранных языков в свете науки о языке. М., 1930.
- Рябова 1967: Рябова Т. В. Механизм порождения речи по данным афазологии. — В кн.: Вопросы порождения речи и обучения языку. Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1967.
- Савенко 1972: Савенко А. Г. Наука как целостность (к постановке вопроса). — В кн.: «Вопросы методологии науки», вып. 2. Томск, 1972.
- Садовский 1965: Садовский В. Н. Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы. — В кн.: Социология в СССР. Т. 1. М., 1965.
- Салистра 1959: Салистра И. Д. О некоторых методических терминах. — «Иностранные языки в школе», 1959, № 2.
- Свечников 1973: Свечников Г. А. Диалектико-материалистическая концепция причинности. — В кн.: Современный детерминизм. Законы природы. М., 1973.
- Середа 1969: Середа Г. К. О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность произвольного запоминания. — В кн.: Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.
- Скаткин 1969: Скаткин М. Н. Вопросы дидактики. М., 1969.
- Скаткин 1971: Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. М., 1971.
- Слободчиков 1969: Слободчиков В. А. Система порождающих моделей как основа организации структурного языкового материала при обучении иноязычной речи. Автореф. канд. дис. Минск, 1969.
- Сорокин 1972: Сорокин Ю. А. Соотношение речевого и неречевого компонентов в психологическом воздействии. — В кн.: Речевое воздействие. Проблема прикладной лингвистики. Отв. ред. А. А. Леонтьев. М., 1972.
- Степанов 1975: Степанов Ю. С. Основы общего языкознания. Изд. 2-е. М., 1975.
- Талызина 1969: Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
- Талызина 1971: Талызина Н. Ф. Кибернетика и педагогика. М., 1971.
- Тростников 1970: Тростников В. Н. Человек и информация. М., 1970.

- Трубников 1968: Трубников П. Н. О категориях «цель», «средства», «результат». М., 1968.
- Турбович 1970: Турбович Л. Т. Информационно-семантическая модель обучения. Л., 1970.
- Узнадзе 1966: Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966.
- Украинцев 1972: Украинцев Б. С. Самоуправляемые системы и причинность. М., 1972.
- Фарбер 1962: Фарбер В. Г. Некоторые вопросы педагогических применений логики. — «Советская педагогика», 1962, № 1.
- Фельдбаум 1964: Фельдбаум А. А. Процессы обучения людей и автоматов. — В кн.: Кибернетика, мышление, жизнь. М., 1964.
- Философский словарь 1972: Философский словарь. Под ред. М. М. Розенталя. Изд. 3-е. М., 1972.
- Филюков 1970: Филюков А. И. Вероятность как функциональная характеристика системы. — В кн.: Проблема уровней и систем в научном познании. Минск, 1970.
- Фоломкина 1971: Фоломкина С. К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — «Иностранные языки в высшей школе», вып. 6. М., 1971.
- Фоломкина 1974: Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе. Автореф. докт. дис. М., 1974.
- Холл, Фейджин 1969: Холл А. Д., Фейджин Р. Е. Определение понятия системы. — В кн.: Исследования по общей теории систем. М., 1969.
- Цетлин 1970: Цетлин В. С. Педагогическое обоснование целей обучения иностранным языкам в средней школе. — «Иностранные языки в школе», 1970, № 5.
- Цветкова 1958: Цветкова З. М. О повышении качества преподавания иностранных языков в школе и в вузе. — «Советская педагогика», 1958, № 3.
- Шахмаев 1973: Шахмаев Н. М. Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе. М., 1973.
- Шварц 1971: Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе. Пермь, 1971.
- Шведова 1969: Шведова Н. Ю. О взаимоотношении структурной схемы и ее реализации. — В кн.: Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. М., 1969.
- Шеманин 1970: Шеманин Г. М. Основные методы эмпирического познания. — В кн.: Основные принципы и методы научного познания. М., 1970 («Труды Моск. ин-та инж. ж.-д. трансп.». Вып. 320).
- Широканов 1970: Широканов Д. И. Категории диалектики и уровни развития познания. — В кн.: Проблема уровней и систем в научном познании. Минск, 1970.
- Штегмюллер 1961: Stegmüller W. Einige Beiträge zum Problem der Teleologie und der Analyse von Systemen mit Zielgerichteter Organisation. — „Synthese“, 1961, vol. 13, Nr. 1.

- Штофф 1966: Ш то ф ф В. А. Моделирование и философия. М.— Л., 1966.
- Шубин 1963: Ш у б и н Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М., 1963.
- Шубин 1972: Ш у б и н Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972.
- Щерба 1947: Щ е р б а Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М. — Л., 1947.
- Щедровицкий 1962: Щ е д р о в и ц к и й Г. П. О различии исходных понятий «формальной» и «содержательной» логики. — В кн.: Проблемы методологии и логики наук. Томск, 1962.
- Юньев 1974: Ю н ь е в В. И. Теория и практика создания учебников иностранного языка. — «Иностранные языки в школе», 1974, № 1.
- Якушина 1973: Я к у ш и н а О. З. О мотивации учения на уроках иностранного языка в средней школе. — В кн.: Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. М., 1973.
- Якушина 1974: Я к у ш и н а О. З. Методика построения урока иностранного языка в средней школе. М., 1974.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Часть I	
СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НАУКИ	
Глава 1. Место системно-структурного подхода в современном научном исследовании	5
Глава 2. Рассмотрение объекта и предмета методики обучения иностранным языкам с позиций системно-структурного подхода	13
Глава 3. Система обучения иностранным языкам как обобщение всей совокупности явлений данной сферы действительности и наших знаний о ней	27
Глава 4. Роль и удельный вес методики внутри выделенной системы и ее взаимодействие со средой	49
Глава 5. К вопросу об основном понятийном аппарате методики как науки и основных закономерностях обучения иностранным языкам	60
Глава 6. Некоторые существенные характеристики методики обучения иностранным языкам как науки	122
Часть II	
АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЙ И ПРОЦЕССОВ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ, ОТРАЖЕННЫХ В ОСНОВНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЯХ	
Глава 1. Разные уровни рассмотрения понятия системы обучения иностранным языкам	134
Глава 2. Цели обучения	138
Глава 3. Содержание обучения	180
Глава 4. Методы обучения	226
Глава 5. Средства обучения	243
Часть III	
К РАЗРАБОТКЕ ТЕОРИИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
Глава 1. Проблемы теории учебника иностранного языка на современном этапе развития науки	
Глава 2. Некоторые существенные характеристики современного учебника иностранного языка	266
Глава 3. Основные исходные принципы построения современного учебника иностранного языка	270
БИБЛИОГРАФИЯ	277