

М.Н. Вятютнев

**ТЕОРИЯ
УЧЕБНИКА
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО
(методические основы)**



Москва
«Русский язык»
1984

ББК 74.261.3

В 99

Р е ц е н з е н т ы:

д-р филол. наук проф. Н. В. Черемисина,

канд. филол. наук доц. Г. А. Битехтина

Вяютнев М. Н.

В 99 Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы).—
М.: Рус. яз., 1984.— 144 с.

В книге представлен коммуниктивно-индивидуализированный подход система закономерностей, правил, понятий, идей, рекомендаций для решения двух основополагающих проблем в теории учебника русского языка как иностранного — чему и как учить. Книга адресуется преподавателям, методистам, авторам учебников, она поможет им выработать собственные концепции обучения с учетом многочисленных и постоянно варьируемых факторов, присущих любому учебному процессу.

В $\frac{4602010000-120}{0159(01)-84}$ 19-84

ББК 74.261.3

© Издательство «Русский язык», 1981

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебник русского языка для иностранцев принадлежит к разряду системно-целостных, научно-художественных произведений. Авторам и издателям приходится учитывать множество самых различных факторов, чтобы создаваемые ими учебники были приемлемы в системе образования той или иной страны, вооружали учащихся не только знаниями и умениями, необходимыми для общения, но и знакомили их с СССР, образом жизни советского народа, его культурой, достижениями в области науки и техники. Бесспорно, что учебники должны в максимальной степени облегчать для каждого учащегося сам процесс овладения русским языком, быть интересными, привлекательными по содержанию и форме, удобными и простыми для занятий по ним в классе и дома. Современный учебник в самой своей структуре должен исходить из признания прав учащихся на инициативную активность и создавать условия для ее проявления в учебном процессе. Данное положение, давно всеми признанное, настоятельно диктует необходимость изменить традиции жесткого управления процессом овладения языком, при котором учебник и учитель в какой-то степени сковывают ученика и парализуют его самообучающую активность.

Советские и зарубежные методисты добились несомненных успехов в решении многих проблем теории и практики написания учебников, однако авторы и издатели не имеют еще научного руководства, которое помогало бы им избирать стратегии в определении: а) содержания – чему учить, используя язык как средство общения, с учетом целей и задач, условий обучения; б) технологии обучения – как учить в зависимости от коммуникативных потребностей учащихся, природы общения и индивидуальных особенностей овладения иностранным языком.

В книге, предлагаемой вниманию читателей, впервые в советской методике была предпринята попытка на основе марксистско-ленинского диалектического метода, теории познания, основных положений общей дидактики, методики, психологии, психолингвистики сформулировать методические основы теории учебника, в которых объединяются все уже известные факторы, влияющие на овладение языком как средством общения, и предусматривается включение вновь открываемых. Это качество концепции позволяет надеяться, что она окажется стабильной и в то же время постоянно совершенствующейся, динамичной, открытой для всего прогрессивного, появляющегося в методике и смежных с нею науках.

Содержание книги и распределение его по главам продиктовано поставленными целями и задачами. В главе 1 рассматриваются этапы становления теории учебника, показывается ее органическая связь с методикой преподавания иностранных языков. Методисты всегда стремились к тому, чтобы господствующие направления в обучении иностранному языку воплощались в учебниках. Поэтому понять теорию учебника нельзя без предварительного анализа требований к учебникам и анализа методов.

В главе 2 обосновывается универсальность коммуникативного содержания, включаемого в учебник, поскольку оно определяется природой общения, системой самого современного русского литературного языка, целями и коммуникативными потребностями учащихся. Особенности родного языка учитываются при разработке технологии обучения содержанию.

В главе 3 показывается возможность перевода управления учебным процессом на качественно более высокую ступень. Для этого потребуются не только внешняя, но и внутренняя перестройка всего учебного процесса, принципиально должен измениться характер работы преподавателя.

Представленный в книге коммуникативно-индивидуализированный подход – система закономерностей, правил, понятий, идей и рекомендаций для решения двух основополагающих проблем методики преподавания русского языка как иностранного – чему учить и как учить – позволяет, как показывает практика, повысить эффективность, результативность учебного процесса и выработать собственные концепции обучения с учетом многочисленных и постоянно варьируемых факторов, присущих любому учебному процессу. И, конечно, начинать всю эту перестройку надо с создания современных учебных комплексов.

Автор выражает признательность рецензентам – д-ру филол. наук проф. Н. В. Черемисиной и канд. филол. наук доц. Г. А. Битехтиной – за взыскательную критику и конструктивные рекомендации, что содействовало улучшению содержания книги.

Отзывы и пожелания просьба направлять в издательство «Русский язык» (103012, Москва, Старопанский пер., д. 1/5).

Г Л А В А 1. П Р О Б Л Е М Ы У Ч Е Б Н И К А В М Е Т О Д И К Е П Р Е П О Д А В А Н И Я И Н О С Т Р А Н Н Ы Х Я З Ы К О В

1.1. Теория учебника и ее методические основы

Процесс создания учебника состоит из ряда сменяющих друг друга этапов. На каждом из них обсуждается масса вопросов, решается множество проблем. В идеале желательно сотрудничество создателей учебника, по крайней мере, на следующих семи этапах.

1. Обоснование целесообразности создания нового или модификации старого учебника. В результате обсуждения, в котором принимают участие дидакты, методисты, авторы, составители программы, лингвисты, психологи, учителя, издатели, представители административных органов образования и т. д., формулируется общее представление о будущем учебнике, о возможностях реализации новых концепций в методике и практике преподавания иностранных языков.

2. Обсуждение проспекта учебника.

3. Обсуждение пробных вариантов уроков, принятие решений о том, каким будет макет, шрифты, рисунки, фотографии.

4. Написание учебника и подбор иллюстративного материала.

5. Рецензирование и обсуждение законченной рукописи учебника.

6. Подготовка рукописи к печати и выпуск в свет учебника.

7. Преподавание по учебнику в течение двух-трех лет. Сбор пожеланий, рекомендаций по дальнейшему его улучшению.

Оптимальные и приемлемые для всех участников решения на каждом этапе создания учебника – сложное дело, потому что в методике преподавания иностранных языков и смежных с ней науках нет принятых раз и навсегда ответов о целях и задачах обучения, уровнях владения языком, учебных единицах, принципах отбора содержания, ситуациях общения, коммуникативной последовательности введения содержания, соотношения коммуникативности и

системности, взаимообусловленности страноведческого и языкового аспектов, видах коммуникативной деятельности, оптимальных приемах и способах обучения четырем видам речевой деятельности, индивидуальных особенностях овладения языком как средством общения, упражнениях и коммуникативных играх, композиционных разновидностях конструирования учебника и уроков, функциональной роли шрифтов, иллюстраций и цвета и т. д. Список подобных вопросов займет не один десяток страниц, но все равно окажется неполным, потому что конструирование и создание каждого нового учебника порождает новые проблемы.

Несомненно, что создателям учебников нужна многоаспектная, всеохватывающая (глобальная) теория, которая вооружит их знанием «закономерностей и правил конструирования учебной книги как формы, оптимально воплощающей цели, принципы и содержание образования» [Зуев, 1983, с. 49].

Такой теории пока не существует, однако успешная работа научной группы по проблемам школьного учебника, образованной в издательстве «Просвещение» в 1971 г., вселяет уверенность в том, что объединение усилий представителей различных наук должно завершиться со временем ее созданием. Можно сказать, что к настоящему времени относительно решены проблемы дидактических основ и принципов учебника, воспитательных возможностей учебника русского языка, места и функции учебника в учебном процессе, роли учебника среди других средств обучения, логических аспектов теории учебника, технологии оформления, «ядра» и «оболочки» школьного учебника, роли учебника в развитии познавательных возможностей школьника [см.: Проблемы школьного учебника].

Эти и многие другие работы решают часть вопросов, возникающих и при написании учебника иностранного языка. Но овладение иностранным языком отличается от изучения всех остальных учебных предметов. «Например, история дает знания о развитии человеческого общества, о его законах, физика – о законах существования и движения материи и т. д., иностранный язык, как, впрочем, и родной, таких знаний ни о каком явлении действительности не дает... Язык в этом смысле „беспредметен”, а „беспредметной” учебной дисциплине учить трудно... Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается также и в его беспредельности и безразмерности» [Зимняя, 1978, с. 20-21]. Следовательно, специфичность иностранного языка как учебного предмета диктует необходимость в разработке отдельной теории учебника иностранного языка, которая должна удовлетворять следующим основным требованиям:

- 1) являться частью общей теории школьного учебника и в то же время представлять собой качественно новую систему обобщенных и достоверных знаний о природе языка, об овладении языком

как средством общения, о технологии представления учебного коммуникативного содержания в учебнике. Теория должна обязательно включать элементы новизны, частично и оригинальности. Иначе нет смысла в ее создании. «Что же касается вклада в методику, то он может быть реальным только благодаря такому исследованию, в котором вскрываются ранее неизвестные закономерности (процесса усвоения языка и обучения языку) или новые пути практического применения уже вскрытых закономерностей, ибо в этом и только в этом истинное назначение любой отрасли науки» [Лапидус, 1979, с 127];

2) описывать, объяснять и предсказывать функционирование и результативность каждого приема, способа, правила, упражнения, текста, иллюстрации и т. д., включаемых в учебник. Объяснительный характер теории учебника, вскрытие причин, источников, механизмов применяемых авторами процедур позволяет, кроме всего прочего, увидеть в настоящем и прошлом опыте много нового, до конца еще не понятого, а поэтому и не используемого при написании учебников. Поиск новизны – это всегда отталкивание от старого и возвращение к нему. И самое главное, теория даст возможность сформулировать параметры идеального учебника будущего, который в силу объективных и субъективных причин не удастся написать и издать в настоящее время. Трудно предсказать, каким он будет, – это почти то же, что создать его сейчас, но методисты не должны уклоняться от разработок моделей учебников для учащихся, скажем, 2000 года. Практическая ценность этих моделей велика, так как авторы будут стремиться максимально использовать теорию учебника, осмысливать глубже ее идеи, закономерности и тенденции развития с целью достижения уровня идеального учебника;

3) быть неразрывно связанной с существующей теорией и практикой создания учебников иностранных языков. Разумеется, теория не может быть построена путем простой регистрации знаний, принципов, инструкций, требований, рекомендаций, которыми пользуются авторы, издатели, работники министерств просвещения. Важно за отдельным фактом, «шагом» авторской деятельности увидеть целое явление, выявить закономерности и объединить их в систему. Только при этом условии собранный и соответствующим образом классифицированный инвентарь принципов и средств их реализации, накопленный в мировом опыте составления учебников, облегчит авторам новых учебников выбор и дальнейшую модификацию технологии представления материала.

Создание целостной теории учебника иностранного языка – это объемная, многоаспектная и сложная задача, которая может быть выполнена объединенными усилиями представителей нескольких наук, имеющих прямое или косвенное отношение к исследованию проблем преподавания иностранных языков. Попытки создать ее пока не увенчались успехом.

Среди методистов даже нет единого мнения о том, «существуют ли специфические проблемы учебника или учебник является реализацией методической системы его составителей... в таком случае «теорий» учебника будет столько же, сколько и авторов»; учебнику «должны быть присущи собственные характеристики, независимые от методических систем различных авторов» [Теоретические основы..., 1981, с. 151].

Но «методические системы различных авторов» формируются под влиянием общей методики преподавания иностранных языков и смежных с ней дисциплин. Почему же тогда они настолько отличаются друг от друга, что возникают персональные теории учебника? Причина ясна – из-за отсутствия в методике основ, объективно раскрывающих сущность коммуникативной природы языка и индивидуальных особенностей овладения им учащимися.

В теории учебника иностранного языка ни одно утверждение, правило не может быть отнесено к разряду второстепенных. Абсолютно все содержание теории представляется важным и необходимым для авторов, издателей, учителей. Однако методические основы являются организующим, детерминирующим все остальные части центром, потому что они концептуально обосновывают, чему и как учить. Именно в зависимости от ответов на эти два кардинальных вопроса различаются методические направления в обучении языкам и соответственно им учебники. Методические основы – это стратегия, генеральный план обучения. От них зависит содержание, последовательность, дозировка его введения, его семантизация, виды учебной деятельности, формы контроля и т. д. Они служат ориентиром, указывающим путь решения вопросов и проблем, возникающих в ходе учебного процесса.

Легко доказать, что в методике преподавания иностранных языков нельзя назвать ни одной проблемы, идеи, закономерности, факта, которые прямо или косвенно не имели бы отношения к созданию учебников. Поэтому основы общей методики могут и должны быть приняты в качестве методических основ теории учебника. Они различаются тем, что в основах общей методики научно обосновываются содержание и технология обучения иностранному языку в учебном процессе в целом, а в методических основах теории учебника представляются закономерности и правила реализации концепции, чему учить и как учить с помощью учебников (учебных комплексов).

В настоящее время идеи коммуникативной направленности и индивидуализации обучения иностранному языку получили широкое распространение среди подавляющего числа ученых и учителей. Достижения в решении кардинальных проблем отбора содержания, в разработке технологии его введения, тренировки и контроля овладения им настолько ощутимы и эффективны для учебного процесса, что настало время для обоснования и описания целостного

коммуникативно-индивидуализированного подхода обучения как центральной концепции в общей методике и научной базы для построения методических основ теории учебника. Но чтобы понять сущность данного подхода и методических основ теории учебника, оценить и признать их особую, качественно новую роль и место в обучении иностранным языкам и в написании учебников в частности, необходимо предварительно познакомиться с попытками методистов создать теорию учебника иностранного языка путем формулирования требований, принципов и методов.

1.2. Требования к учебнику иностранного языка

О стремлении методистов создать теорию учебника иностранного языка свидетельствуют многочисленные публикации, посвященные многофункциональной роли и месту учебника и комплекса дополнительных пособий к нему в учебном процессе, целям и содержанию, основным его характеристикам, приемам и способам обучения видам речевой деятельности, упражнениям, оформлению и т. д. Задолго до появления подобных работ и самой идеи о необходимости и возможности создания теории учебника многие ее положения содержались в требованиях к учебнику.

«Теория учебника иностранного языка в нашей стране имеет свою историю. Уже в 20-40-х гг. появляются в печати статьи, в которых формулируются основные требования к учебникам по иностранным языкам и обсуждаются некоторые спорные теоретические вопросы» [Теоретические основы..., 1981, с. 151]. И в наше время в методике преподавания иностранных языков неоднократно предпринимались попытки сформулировать требования к учебнику иностранного языка. «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» [Бим, 1977, с. 264].

Как нам кажется, причины несовершенства требований к учебнику объясняются автором процитированного высказывания не совсем точно. Во-первых, что касается неравнозначности требований, то в этом вряд ли справедливо винить их составителей. При написании современного учебника нет незначимых проблем, поэтому методисты стремились дать авторам исчерпывающие руководства. Многими требованиями, которые были сформулированы в разные годы, авторы продолжают пользоваться и в наши дни. Во-вторых, такие проблемы, как цели и содержание обучения, относятся к разряду постоянных и решаются в

различные периоды времени в соответствии с этапом развития лингвистики, методики, социальными, политическими и экономическими факторами. В требованиях к учебнику методисты всегда стремились отразить последние достижения в теории и практике преподавания языков.

Среди причин, объясняющих низкое качество требований к учебнику, следовало бы в первую очередь назвать отсутствие описания природы общения (коммуникации) и конструктивной концепции овладения иностранным языком, которые определяют цели, содержание и технологию обучения. Кроме того, требования носят предписывающий характер, они не всегда убедительны. Авторы должны принять их на веру, а не как результат собственных научных выводов. Жесткость требований не только сковывает творческую инициативу авторов, но и затрудняет их точную и полную реализацию. Существующие комбинации требований лишены концептуального единства. В них не прослеживается иерархия, что затрудняет последовательное выполнение операций по отбору материала для учебника, его презентацию.

По-иному к проблеме создания теории учебника подошла И. Л. Бим [1977]. Сначала она сформулировала существенные характеристики (14) современного школьного учебника, а затем на основе этих характеристик – пять групп исходных принципов, в соответствии с которыми учебник должен: а) представлять взаимодействующую систему целей, содержания учебного предмета и процесса формирования иноязычных знаний, умений, методов и средств обучения; б) управлять всеми наиболее существенными потребностями педагогического процесса; в) четко формулировать цели; г) учитывать все факторы, определяющие содержание; д) достаточно наглядно отражать современные методы обучения: показ, объяснение, организацию тренировки, организацию применения нового материала.

Принципы, постулируемые в результате аналитико-дедуктивной деятельности методиста и представляющие собой основополагающие, руководящие идеи, безусловно, являются центральными понятиями теории. Принять их в качестве научного руководства и использовать соответственно при написании учебника, по-видимому, возможно только в контексте всей теории. Вряд ли кто из авторов станет отрицать вышеперечисленные принципы. Но сможет ли любой автор воплотить их адекватно в учебнике? Нет, конечно. Они слишком абстрактны, и каждый волен трактовать их по-своему. Поэтому нет оснований заменять требования принципами.

Современный уровень развития методики, дидактики, психологии, лингвистики и книговедения дает возможность формулировать научные и конструктивные требования, которые действительно смогут стать руководством для авторов учебников. Необходимую убедительность, научную доказательность,

ценность для автора учебника они приобретут в том случае, если будут указаны факторы (а лучше кратко изложены), послужившие основанием для формулирования этих требований, и показаны удачные примеры их реализации. И самое главное, требования должны быть исчерпывающими, касаться буквально всех аспектов создания учебника.

1.3. Методы обучения и теория учебника

1.3.1. *Роль и место методов в методике преподавания иностранных языков.* Методы как системы и направления в обучении иностранным языкам в большей степени, чем требования и принципы, представляют теорию учебника, так как они одновременно определяют основные параметры учебных материалов и учебного процесса. «Анализ метода устанавливает, какая часть обучения приходится на учебник; анализ же учебного процесса показывает, что делает учитель» [Мэкки, 1969, с. 139].

Роль метода в методике преподавания иностранных языков всегда определялась как ведущая, доминирующая. Б. В. Беляев [1967, с. 12] писал: «Так как под методом обучения следует подразумевать совокупность основных методических принципов, то отказ от определенного метода обучения означает отказ от определенных принципов обучения. Кто отрицает необходимость основного метода обучения, тот стремится превратить методику в беспринципную теорию обучения, а соответствующую практику этого обучения – в беспринципное деячество». Т. И. Капитонова и А. Н. Щукин считают, что вне метода не может быть обучения вообще: «История преподавания иностранных языков по существу является историей методов обучения, либо мирно сосуществующих, либо находящихся в непримиримом противоречии друг с другом» [1979, с. 23].

Основные методы: грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, когнитивный, прямой, аудиолингвальный, структуральный, аудиовизуальный, чтения, трансформационный и т. д. – кардинально отличаются друг от друга по обосновываемому ими содержанию, последовательности и дозировке его введения, видам единиц обучения и упражнений, конечным и промежуточным целям и т. д. Описанию, анализу и сравнению методов посвящено немало работ. И несмотря на это, многие принципиальные вопросы о роли и месте метода не получили достаточного отражения. Будут ли развиваться методы и дальше? Возможно ли выбрать лучший метод? Следует ли сравнивать методы? Как их оценивать? Если метод окажется непригодным для обучения, что придет ему на смену? Решение этих вопросов позволит выявить тенденции в развитии методической мысли, исследовать и описать качественно новый подход в обучении иностранным языкам, используя все то

ценное, что было накоплено в теории и практике применения различных методов.

1.3.2. *Определение метода.* Названия существующих методов не всегда точно отражают их суть. Если сознательно-сопоставительный метод противопоставляется грамматико-переводному, когнитивному и другим методам, то это не значит, что опора на сознательность и учет трудностей иностранного языка, прогнозируемых на основе сопоставления двух языков, отрицается в других методах. Не только в грамматико-переводном, когнитивном и трансформационном методах, но даже в прямом методе признается роль осмысленного овладения и опоры на родной язык учащихся. Так, Г. Пальмер, развивавший идеи прямого метода, указывал, что он обеспечивает программу для сознательного овладения содержанием и развивает у учащихся способности анализировать и синтезировать. Он был также против исключения родного языка при введении новых слов. Овладение новыми языковыми знаками для обозначения известных понятий (солнце, луна, еда, питье) требует, по его мнению, прежде всего показа точного соответствия новой языковой формы и известного понятия. Это может быть сделано многими путями, но наиболее эффективно – с помощью родного языка.

Дальнейшая работа по употреблению слова в речи должна проходить без привлечения родного языка.

Эту мысль Г. Пальмера методисты проигнорировали. И до сих пор принято считать, что прямой метод не допускает использования родного языка, поэтому он так и назван. Название «прямой метод» только раскрывает, как вводится языковой материал. Оно просто сообщает, что значениям слов, конструкций обучают посредством прямой связи в уме ученика того, что он видит и что слышит, а позже связь устанавливается между тем, о чем он думает и что говорит.

1.3.3. *Методы и подходы.* По мнению Э. Энтони [1963], метод – это всеохватывающий план для упорядоченной презентации языкового материала, ни одна из частей которого не находится в противоречии с другими, и все они представлены на основании избранного подхода. Он считает подходом систему суждений о природе языка, о природе обучения и усвоения. Подход аксиоматичен и представляет сущность предмета, которому надо обучать, описывает точку зрения, философию. Подход принимается на веру, признается; доказательство его истинности не обязательно. Метод – это процедура.

Эти определения метода и подхода можно принять со следующими уточнениями: 1) упорядоченная презентация языкового материала включает цели и задачи обучения, принципы отбора, последовательности и дозировки, приемы, способы и средства овладения знаниями и умениями для пользования языком как

средством общения [Скалкин, 1981]; 2) подход аксиоматичен и принимается на веру авторами учебников, поскольку он представляет собой целостную теорию учебника по иностранному языку, которая, как об этом уже говорилось, является по своей природе объяснительной и описательно-классифицирующей.

В методике преподавания иностранных языков можно выделить шесть подходов: грамматический, прямой, бихевиористский, чтения, коллективный, коммуникативно-индивидуализированный.

Метод, реализующий тот или иной подход, объединяет в систему три группы факторов, относящихся к природе языка, овладению языком и технологии обучения языку. Поскольку науке известны сотни различных факторов, с целью упрощения показа взаимосвязей и взаимозависимостей между ними метод удобнее представить состоящим из двух частей: а) содержания материала, определяемого природой общения и ограничиваемого целями обучения и коммуникативными потребностями учащихся; б) последовательности, презентации и тренировки материала, обуславливаемых природой общения, целями обучения, коммуникативными потребностями учащихся, способами и приемами усвоения и обучения.

Как уже говорилось, в теории и практике преподавания иностранных языков существует много методов. Однако возникает вопрос, в каждом ли методе внеязыковое и языковое содержание, последовательность его введения и дозировка, приемы и способы его семантизации, а также тренировки с целью дальнейшего самостоятельного использования учащимися имеют свои специфические особенности, присущие только данному методу? Оказывается, что нет, если оценивать метод с точки зрения качественного и количественного состава двух компонентов, его образующих.

Фонетический, натуральный, ситуационный, психологический, прямой, эклектический, практический, устный, разговорный, упрощенный, подражательный методы составляют п е р в у ю г р у п п у; в них больше общих черт, чем специфических. Все они в конечном счете реализуют основные принципы прямого подхода и создаются путем модификации отдельных элементов исходного метода. Перечисленный ряд методов следует считать вариантами прямого метода. Например, психологический метод возник в результате изменения способа презентации в прямом методе. Были использованы психологические данные, обосновывающие необходимость визуализации при усвоении единиц языка. Чтобы вызвать мысленный образ и связать его со средствами выражения, учебный процесс начали оснащать картинками, таблицами, предметами, использовать на занятиях приемы драматизации.

Объединение методов по сходству позволяет увидеть общую картину поиска путей оптимизации обучения в рамках единого подхода, теоретически осмыслить роль и место различных факторов, способствующих облегчению процесса

овладения языком. Как правильно решить, действительно ли нужна умственная визуализация (внутренняя наглядность) в учебном процессе? Как ее лучше всего стимулировать с помощью техники представления материала в учебниках? Какие результаты были получены, когда обучение велось по психологическому методу? Выдерживался ли этот принцип в других методах-вариантах? Ответы на эти и многие другие вопросы можно получить посредством изучения метода не отдельно, а в ряду аналогичных ему методов. Кстати, принцип умственной визуализации оказался актуальным: в современных учебниках русского языка для начального этапа одной из основных функций иллюстраций является стимулирование умственной визуализации.

Грамматический, переводной, грамматико-переводной, сравнительный, сознательно-сопоставительный, лингвистически-контролируемый, трансформационный, когнитивный, сознательно-практический методы реализуют основные принципы грамматического подхода и образуют в т о р у ю г р у п п у, отличающуюся от первой по содержанию, организации, презентации и тренировке внеязыкового и языкового материала. В них основное внимание уделяется презентации системы языка. В наши дни знание системы считается необходимым условием подлинного владения языком как средством общения во всех видах речевой деятельности. Поэтому общедидактический принцип систематичности соблюдается почти во всех учебниках русского языка для иностранцев. Однако среди методистов пока нет единого мнения о том, в каком объеме и в какой последовательности должна подаваться система языка в учебниках коммуникативного типа.

Бихевиористский подход представлен двумя методами – структуральным и аудиолингвальным, составляющими т р е т ь ю г р у п п у. Бихевиоризм, пытавшийся поставить знак равенства между поведением животных и человека, в частности при трактовке процесса овладения речевой деятельностью, оказался ошибочным направлением в психологии. Структуральное направление в лингвистике также не было в состоянии дать полного описания системы языка. Тем не менее в учебниках структурального и аудиолингвального типов содержится много полезного по дозировке языкового материала на основе учета лингвистической простоты/сложности презентуемых единиц языка различных уровней.

От трех названных отличается ч е т в е р т а я г р у п п а методов, ориентированная на обучение только одному виду речевой деятельности – чтению. В настоящее время методы чтения переживают второе рождение, так как число людей, желающих научиться только читать, постоянно возрастает. Это и понятно: в условиях отсутствия языковой среды овладеть чтением для удовлетворения коммуникативных потребностей легче всего. Тем более, что взрослые люди предпочитают овладеть чтением без озвучивания, опровергая тем самым точку

зрения, согласно которой легкость в чтении не может быть достигнута до тех пор, пока учащиеся не научатся правильно озвучивать тексты вслух или про себя. Если факты свидетельствуют о том, что обучить чтению на иностранном языке легче, чем остальным трем видам речевой деятельности, то почему многие методисты продолжают настаивать на устном вводном курсе? Неужели быстрое овладение одним видом коммуникативной деятельности может явиться препятствием для овладения слушанием, говорением, письмом? Очевидно, что эту проблему можно будет решить только при условии рассмотрения всех существующих вариантов методов чтения.

П я т ы ю г р у п п у составляют методы, в которых содержание в организация материала, его презентация и тренировка определяются тем, как учащиеся овладевают языком в составе коллектива. К ним относятся коллективный, суггестивный и молчаливый методы. С разной степенью полноты и точности создатели этой группы методов стремятся реализовать следующие пять принципов:

1) язык как средство общения – это целенаправленное взаимодействие между людьми. Ему и надо обучать. Владение системой языка без знаний и умений воздействия на собеседника с помощью языковых средств не имеет практического смысла;

2) человек способен овладевать языком в любом возрасте, если условия учебного процесса стимулируют инициативность и активность. Задача учителя – создать посредством коммуникации неформальные отношения между учащимися в коллективе. Мера участия в общении определяется коммуникативными потребностями учащихся и степенью подготовленности удовлетворять их;

3) учащиеся должны получать информацию о языковых средствах только в ситуациях общения;

4) у учащихся следует развивать и поддерживать собственное (не организованное заранее) участие в коммуникации. Необходимо уменьшать так называемые рефлексивные виды речевого поведения (по образцу, подстановки, трансформации, пересказы текстов, вопросы к диалогам и текстам) и увеличивать продуктивные (учащиеся говорят то, что им хочется сказать в данный момент; свои высказывания адресуют тем, кто их интересуется);

5) при составлении учебных материалов авторы делают все возможное для того, чтобы оптимально облегчить учащимся и учителям соблюдение четырех принципов.

Несмотря на недостаточную теоретическую обоснованность, примитивность приемов и способов обучения, особенно при молчаливом методе, в практике преподавания языков названные методы заметно повышают инициативность и активность учащихся и улучшают результативность в овладении языком как средством общения.

Классификация методов на основе пяти подходов позволяет установить

концептуальные различия между ними. Коммуникативно-индивидуализированный подход, представляющий собой качественно новое научное направление в методике преподавания иностранных языков, отличается от пяти предшествующих подходов тем, что не образует методов. Правда, отдельные методисты все же предпринимают попытки обосновать коммуникативный метод.

1.3.4. *Сравнение методов по результативности.* Когда возникает новый метод, его эффективность определяется путем сравнения с однородными методами группы, в которую он входит. При этом основы подхода не ставятся под сомнение, речь идет лишь о глубине понимания, полноте и точности реализации его принципов или об отдельных модификациях и добавлениях. Эксперименты по сравнению двух методов из различных групп широко освещаются в печати, потому что переоценке подвергаются подходы, иногда взаимоисключающие принципы, как, например, в сознательно-практическом и аудиолингвальном методах.

Основные принципы сознательно-практического (а) и аудиолингвального (б) методов

1а. Цель – достичь того же уровня овладения языком, которым обладают носители языка. Для этого учащиеся должны знать правила, которые позволяют понимать и строить собственные высказывания в любых ситуациях. Коммуникация – это творческий процесс, требующий поиска новых решений.

1б. Цель – достичь того же уровня овладения языком, которым обладают носители языка. Умения и навыки должны быть автоматизированы до такой степени, чтобы реакция на высказывание была мгновенной. Коммуникация – это оперирование заранее приобретенными умениями и навыками.

2а. Творческое использование языка в различных ситуациях общения обеспечивает знание системы языка. Внесистемное овладение единицами языка затрудняет подлинную коммуникацию.

2б. Механизм языка состоит из набора речевых образцов. В ситуациях общения происходит выбор готовых образцов для выражения коммуникативных потребностей.

3а. Учащимся следует объяснять сходства и различия в двух языках, показывать на примерах различные способы выражения одних и тех же мыслей.

3б. Результаты сравнения двух языков необходимы только во время составления учебных материалов для прогнозирования трудностей.

4а. Прежде чем использовать правила для построения высказываний, учащиеся должны знать их, найти им место в системе полученных знаний. Грамматика дается индуктивно. Задача учителя – создать ситуации, в которых могут быть применены только что введенные правила.

4б. Сначала практика, манипулирование речевыми образцами. Правила могут даваться для сведения только после заучивания речевых образцов. Грамматика вводится индуктивно. Задача учителя – предложить учащимся как можно больше тренировочных упражнений для усвоения механизма использования образца как целой единицы.

5а. Обучение четырем видам речевой деятельности происходит одновременно, начиная с первого урока.

5б. Сначала учащиеся овладевают слушанием и говорением, а затем, на более продвинутых стадиях учебного процесса, – чтением и письмом.

ба. Содержание презентуемого и тренируемого материала должно быть значимым для учащихся.

бб. Важно овладеть формальными средствами языка. Значения, выражаемые ими, не играют существенной роли при усвоении языка.

Был проведен эксперимент с целью определения результатов обучения по сознательно-практическому и аудиолингвальному методам [Шерер, Вертхаймер, 1964]. Гипотеза эксперимента: овладение в первую очередь слушанием и говорением при обучении по аудиолингвальному методу влияет на приобретение умений в чтении и письме в такой степени, что последние оказываются лучше, чем при обучении по сознательно-практическому методу, в котором обосновывается введение четырех видов речевой деятельности одновременно. Судя по гипотезе, авторы эксперимента хотели доказать преимущество бихевиористского и структурального направлений в психологии, на идеях которых был построен аудиолингвальный метод. Однако гипотеза эксперимента не подтвердилась: студенты лучше овладели теми видами речевой деятельности, которым их больше учили, – в «аудиолингвальных классах» они лучше говорили, а в «сознательно-практических» – читали и писали.

Среди наиболее масштабных (2171 учащихся, 100 учителей) и длительных экспериментов (четыре года) по сравнению методов, по-видимому, следует назвать Пенсильванский проект [Смис, 1970]. Цель эксперимента – сравнить грамматико-когнитивный, аудиолингвальный и комбинированный (аудиолингвальный + грамматико-когнитивный) методы. Учащиеся средних школ, изучавшие французский язык (59 классов) и немецкий язык (38 классов), были обеспечены соответственно учебными материалами, представляющими три разных метода. Перед исследователями стояли и другие задачи: а) определить, какой тип лаборатории лучше обеспечивает эффективность метода; б) выявить отношение учащихся к иностранному языку.

В результате эксперимента было установлено: а) технические средства, используемые на занятиях два раза в неделю, заметного влияния на уровень овладения языком не оказывают; б) не может быть предложено оптимальной комбинации метода и типа языковой лаборатории; в) независимо от метода интерес учащихся к изучению языка угасает, и постепенно у части из них развивается неприязненное отношение к языку, его носителям, стране, культуре.

Помимо этих основных выводов, эксперимент позволил провести сравнение различных типов учебников, программ, а также побудил методистов к модификации существующих подходов и методов в обучении иностранным языкам, поколебал приверженность некоторых учителей к одному методу. Вместе с тем было высказано мнение о недостаточности этого эксперимента для окончательной оценки подходов и методов.

Однако большинство методистов, психологов и учителей было убеждено в том, что качество овладения иностранным языком зависит от метода. Поэтому поиски оптимального метода продолжались. Результаты сравнения методов подтверждали ранее сделанный вывод – ни один из известных методов не имеет особых преимуществ при овладении иностранным языком.

Эксперименты по сравнению методов поставили перед методистами по крайней мере две сложнейшие проблемы, решение которых имеет принципиальное значение для разработки теории учебника.

Проблема 1. Одинаково или по-разному овладевают иностранным языком учащиеся при обучении их по одному методу? Насколько целесообразно варьировать методы в зависимости от контингента учащихся, целей и условий

преподавания? Известно, например, что аудиовизуальный метод давал неплохие результаты во взрослой аудитории, когда ставилась цель овладеть языками для работы преимущественно в сфере обслуживания. Но как только этот метод начали использовать для обучения других категорий учащихся с более расширенными целями овладения, он оказался непригодным.

Проблема 2. Сторонники каждого из имеющихся подходов убеждены, что именно избранный ими подход адекватен процессу овладения иностранным языком. Кто из них прав? Почему же тогда у учащихся, которых обучали по разным методам (Пенсильванский эксперимент), особых различий в овладении четырьмя видами речевой деятельности не отмечалось? Насколько в принципе оправдано даже временное признание методистами бихевиористского подхода и тем более его сравнение с грамматическим? Теоретикам-методистам и учителям известно, что какая-то часть языкового материала запоминается учащимися в результате многократных повторений и варьирования речевых образцов. И с этим фактом нельзя не считаться сторонникам грамматической ориентации, одним из основных принципов которой является презентация эксплицитных правил в учебнике. Вероятно, допущение механистических приемов и способов в учебнике грамматического типа лишает бихевиористский подход права на самостоятельное существование.

Отсутствие единого мнения о процессе овладения языком, противоречивость получаемых результатов и возникновение еще большего числа неразрешимых проблем, колоссальные затраты усилий и средств и т.д. приостановили эксперименты по глобальному сравнению методов. Предпочтение было отдано исследованиям эффективности отдельных факторов и принципов, влияющих на овладение языком как средством общения. Таким образом, была подорвана вера в возможность выбора какого-то одного из имеющихся подходов в качестве научной основы обучения.

1.3.5. *Концептуальное сравнение методов.* Эксперименты, ставившие своей целью выявить лучший метод, оказались безуспешными еще и потому, что техника контроля не позволила охватить всю сумму факторов, влияющих на овладение языком. Но даже при наличии самого совершенного аппарата контроля индивидуальные особенности овладения языком противодействуют выбору единого оптимального метода для всех. Если какой-то категории учащихся необходимо не только слышать презентуемый языковой материал, но и видеть его, т. е. иметь текст перед глазами, то методы, в которых доказывалась необходимость устного опережения, окажутся для них малоэффективными. Таким учащимся в большей степени подойдут методы грамматического подхода, в особенности сознательно-практический, в котором одновременно вводится слушание, говорение, чтение и письмо.

Вот почему стало возможным оценивать методы на основе наличия и полноты раскрытия в них известных методических принципов обучения и овладения, которые были сформулированы в общей методике преподавания иностранных языков. Поскольку эти принципы охватывают самые существенные факторы обучения и овладения языком, то можно априорно устанавливать преимущества и слабые стороны оцениваемых методов.

Методические принципы

1. Коммуникативное (функциональное)/некоммуникативное (нефункциональное) овладение языком. Овладение языком коммуникативно, если учащиеся овладевают системой языка в ситуациях общения. Метод не коммуникативен, если учащиеся лишены возможности вступать в общение.

2. Анализируемое (сознательное)/неанализируемое (механистическое) овладение языком. Если в методе язык рассматривается как управляемое правилами поведение, то осознание правил и схем общей ориентации является обязательным в учебном процессе. Поскольку опора делается на познавательные и интеллектуальные способности учащихся, в случае необходимости учащиеся могут проанализировать порождаемые или воспринимаемые ими высказывания. В методах, предлагающих механистические приемы и способы работы, направленные на выработку автоматизмов, овладение системой языка является целью обучения.

3. Аффективный/неаффективный способ овладения языком. Метод, при котором учитываются мотивация, эмоциональный настрой, значимость, отношение восприятия или отрицания содержания и выполняемых упражнений, считается аффективным.

4. Моделируемое/немоделируемое овладение языком. Если признается существование абстрактной, управляемой правилами модели владения языком, а учебный процесс ориентирован на постепенное формирование этой обобщенной модели, то такое овладение языком является моделируемым.

5. Независимая/детерминированная модель использования языка как средства общения. Если учащиеся лишены возможности строить свои собственные программы речевого поведения, а должны строго следовать заученным образцам, то это закрытая для творчества модель овладения языком.

6. Глобальное/неглобальное овладение языком. Когда учащиеся оперируют такими единицами, как высказывание, диалог, текст, а не отдельными элементами, составляющими эти единицы, в методе реализуется принцип глобальности.

7. Концентрическое/неконцентрическое овладение языком. При концентрическом овладении языком учащиеся не должны заучивать даваемый материал раз и навсегда, так как в ходе учебного процесса будут встречаться с ним не один раз.

8. Интегрированное/последовательное овладение четырьмя видами речевой деятельности. Одновременное овладение слушанием, говорением, чтением, письмом характеризует метод как интегрированный. При последовательном овладении четырьмя видами речевой деятельности копируется последовательность усвоения родного языка.

9. Универсальное/специфическое содержание. Универсальное – это значит единое для всех коммуникативное содержание. Специфическое содержание определяется, помимо общих целей и задач, диктуемых природой общения, необходимостью знать систему формальных средств выражения, а также коммуникативными потребностями учащихся и относительно конкретными средствами общения.

10. Системная/несистемная последовательность введения материала. При системной последовательности презентации материала соблюдается специально разработанный план развертывания системы языка. Каждое новое правило, явление соотносится со всей системой языка.

Три метода – грамматико-переводной, прямой и аудиolingвальный – сравнивались в 70-е гг. Ни один из них не воплотил и половины тех принципов, которые были сформулированы в общей методике преподавания иностранных языков (см. таблицу).

№ п/п	Методический принцип	Метод		
		грамматико-переводной	прямой	аудиolingвальный
1	Коммуникативность.....	–	+	+
2	Анализируемость.....	+	–	–
3	Аффективность.....	–	+	–
4	Моделируемость.....	+	–	+
5	Независимость.....	–	–	–
6	Глобальность.....	–	+	–
7	Концентричность.....	–	–	–
8	Интегрированность.....	–	–	+
9	Универсальность.....	+	–	–
10	Системность.....	+	–	+

Следовательно, вывод может быть один: если метод не способен объединить абсолютно все теоретически обоснованные и практически проверенные принципы, то он не может представлять собой всеохватывающий план обучения, как это утверждается в методической литературе.

1.3.6. *Комбинирование методов различных групп.* Поскольку сравнения методов показали, что ни один из них нельзя считать законченным целым, достаточным для овладения языком, возникавшие методы в их первоначальном виде использовались сравнительно недолго. Они поглощались доминирующими методами или сами начинали модифицироваться, присоединяя к себе компоненты уже существующих методов. Так, аудиовизуальный метод был настолько усовершенствован советскими методистами по сравнению с применяемым в зарубежных странах, и прежде всего, конечно, во Франции, что даже с позиций современной методики его вряд ли можно упрекнуть в недостатках, за которые он критиковался в первоначальном виде в советской и зарубежной методической литературе.

В аудиовизуальных учебных комплексах русского языка, созданных в 70-е гг., грамматический минимум давался почти в том же объеме и даже последовательности, что и в учебниках грамматической ориентации. С целью осознания правил функционирования единиц языка допускалось использование родного языка учащихся, грамматических схем, таблиц. Таким образом обеспечивался перенос приобретаемых учащимися знаний и умений из одних ситуаций общения в другие, ранее не встречавшиеся. Большое место отводилось

чтению произведений советских писателей. Бытовые же и туристские сферы общения, которым уделялось главное внимание во многих аудиовизуальных учебниках, изданных в США, Франции, Японии и т. д., были сокращены до разумных пределов. Например, аудиовизуальные учебные комплексы «Русский язык – 1, 2, 3» и «Горизонт-1» формировали у зарубежных учащихся не только коммуникативные знания и умения, но и знакомили с СССР, образом жизни советского народа, его культурными и научными достижениями.

Подобная модификация аудиовизуального метода закономерна, так как подавляющее большинство советских методистов всегда было убеждено в тесной взаимосвязи языка и культуры, в необходимости соблюдения дидактического принципа сознательности в обучении. Включение в аудиовизуальный метод основных принципов сознательно-практического метода обогатило его, сделало приемлемым в системе образования многих стран.

Идеи аудиовизуального метода, в свою очередь, повлияли на методы грамматического подхода. В учебниках грамматической ориентации система языка стала вводиться в естественных диалогах, иллюстрируемых рисунками, появились и упражнения проблемного характера. Взаимовлияние двух методов постепенно сближало их, не приводя к образованию смешанного метода с раз и навсегда установленными принципами.

Комбинирование принципов из различных методов – это прием, позволивший преодолеть фрагментарность существовавших методов. Руководитель проекта по написанию учебников французского, немецкого, русского и испанского языков для школьников Великобритании Д. Роуланд [1972, с. 80] писал: «Мы были счастливы, что, когда начали нашу работу, не были привязаны ни к одной теории овладения языком, ни к одному методу обучения. Таким образом, мы могли быть одновременно эклектиками и прагматиками, отбирая и тестируя те вещи, которые казались релевантными или подходящими для наших целей, и отбрасывая все то, что не служило выполнению поставленных целей». В результате авторами были написаны хорошие учебники, вобравшие в себя все самое ценное, что было накоплено в теории и практике преподавания иностранных языков. В 70-80-е гг. авторы, отбирая принципы, приемы и способы и методически аргументируя их комбинации, руководствовались целостными, всеохватывающими стратегиями (не методами) для решения десятков проблем и вопросов, возникавших при создании учебников, адресованных различным категориям учащихся.

1.3.7. *Эволюция методов.* На протяжении многих столетий преподавания иностранных языков существовали два отчетливо дифференцируемых подхода – грамматический и прямой. Со времен Римской империи и до эпохи Ренессанса доминирующим был прямой подход и соответствующая ему группа прямых

методов. В XVI в. прямой подход уступает место грамматическому, потому что основным условием для практического овладения языком провозглашается знание правил. В XVII в., благодаря работам Я. А. Коменского, получает признание аудиовизуальный метод; в XVIII в. снова наблюдается возврат к преимущественному изучению грамматики, но теперь ее считают средством и конечной целью обучения языку; в начале XIX в. группе прямых методов отдавалось предпочтение в течение небольшого промежутка времени, и затем утвердилась группа грамматических методов, и только в 20-х гг. нашего столетия они были вновь потеснены прямыми методами во многих странах мира.

В XX в. два названных подхода, продолжая оставаться ведущими, порождают все новые и новые методы. В грамматической и прямой группах методов происходит постепенное совершенствование, качественное улучшение исходных методов, а следовательно, и более полное воплощение подходов. Так, с 30-х гг. в учебниках грамматического типа контролируется введение слов и грамматических конструкций с целью соблюдения принципов системности и градации лингвистических сложностей. Именно тогда был сделан первый шаг на пути решения проблемы приближения содержания и организации языкового материала в учебниках к предполагаемым приемам и способам овладения им учащимися.

Появление третьего подхода, обосновавшего необходимость обучения чтению как основополагающему виду речевой деятельности, разумеется, не могло упразднить двух существующих подходов, а, наоборот, обогатило их, так как при отборе грамматического и лексического материала было обращено внимание на частотность языковых единиц и на покрываемость ими текстов, что, безусловно, способствовало более полному применению принципа системности в учебниках грамматического типа.

Дальнейшее развитие подходов и методов связано со все возрастающей ролью лингвистики в обучении языкам. Авторы учебников и учителя были убеждены в том, что между теорией языка, его описанием и практическими целями обучения нет различия. Поэтому отбор и последовательность введения языкового материала они ставили в зависимость от научного описания современного литературного языка и данных, получаемых в результате сравнения двух языков. Эта точка зрения разделяется многими методистами и в наши дни.

Вера методистов в лингвистику была настолько сильной, что даже рабочие гипотезы о природе языка и способах его описания принимались за догмы, которые вскоре становились доктринами в методике. Кстати сказать, источником для создания методов чаще всего являлись различные школы и направления в лингвистике. Например, структурализм и бихевиоризм послужили основой для

бихевиористского подхода, породившего структуральный и аудиолингвальный методы. Наиболее популярным оказался аудиолингвальный метод, который, по мнению его создателей и приверженцев, ликвидировал недостатки предшествующих трех групп методов.

Структуральное направление в лингвистике, устранившее культурный и социальный контексты, в которых, собственно, и проявляется основная функция языка быть средством общения, и неприемлемая для объяснения процесса овладения языком бихевиористская теория не могли обеспечить методике действительно научными принципами обучения языку. Структурализм не вскрыл механизма перехода структур в предложения и высказывания. Практика опровергла постулат бихевиоризма, что язык может быть усвоен посредством манипуляций (тренировок) с формами до того, как он станет служить средством общения. Бихевиористский подход прекратил свое существование, но отдельные его приемы и способы были восприняты грамматическим и прямым подходами.

Методисты продолжают модифицировать два основных подхода и соответствующие им методы не только под влиянием использования достижений в лингвистике, но и на основе учета факторов, относящихся к овладению языком учащимися, что стимулирует комбинирование принципов, приемов и способов двух основных методов сознательно-практического и аудиовизуального. Как будет показано далее, раздельное существование этих двух методов не оправдано с теоретической и практической точек зрения.

В пятой группе методов новым по сравнению со всеми другими является принцип отбора учебного материала, который определяется интересами и коммуникативными потребностями учащихся. Но как инвентарь языковых средств, требуемых для выражения коммуникативных потребностей, согласуется с принципом системности, остается неясным. Поэтому большинством методистов эти методы рассматриваются как часть дополнительных приемов к общей стратегии обучения. Предсказать будущее труднее, чем анализировать прошлое и настоящее, но, по-видимому, такие методы никогда не получат признания среди авторов учебников, учителей, если в них не будет согласован языковой материал, необходимый для выражения коммуникативных потребностей, с системой общения и системой языка в их диалектическом единстве.

Эволюция методов совершается двумя путями. С одной стороны, в рамках отдельно взятой группы постоянно развивается и совершенствуется исходный метод. Рассмотрение лишь двух близко стоящих методов не всегда позволяет увидеть прогресс, для этого необходимо проанализировать всю группу методов. В этом можно убедиться на примере описания сознательно-сопоставительного

метода, развитию которого способствовало не одно поколение русских и советских методистов, педагогов, лингвистов, психологов.

К сожалению, не все самое лучшее из предшествующего метода переходит во вновь создаваемый. «Когда новые методы проталкивают себе дорогу, то это происходит за счет хорошего и плохого в старых методах, которые равнодушно ниспровергаются» [Мэки, 1969, с. 138]. Причины потерь «хорошего» в отпавших методах при формировании нового субъективны. Объективно методы должны улучшаться.

С другой стороны, эволюция особенно ощутима при смешении методов различных групп. В сознательно-сопоставительном и модифицированном аудиовизуальном методах взаимопроникновение принципов, отдельных приемов и способов настолько сильно, что как будто и нет разделяющей их границы. Они ставят одни и те же конечные цели – научить учащихся общаться на языке, поэтому соблюдение принципа коммуникативности является для них обязательным. Коммуникативная ориентация неизбежно приведет к единому коммуникативному содержанию, поскольку оно диктуется природой общения, системой языка и коммуникативными потребностями учащихся. Методы еще больше сблизятся, когда будет решена проблема учета закономерностей овладения языком различными учащимися.

Исследования в методике и психологии убедительно доказывают, что опора на интеллект учащихся, сознательность играет важнейшую роль при овладении иностранным языком. Следовательно, принцип сознательности в любом методе – объективное, а потому и необходимое условие его существования. Как он будет соблюдаться в учебных материалах и в учебном процессе, зависит от многих факторов, в том числе и от субъективных – методического мастерства авторов и учителей.

На всем протяжении эволюции методов прослеживается и стремление приблизить обучение к процессу овладения языком. Например, установлено, что учащиеся упорядочивают, приводят в систему презентуемый учебный материал (об этом свидетельствует системный характер ошибок). Поэтому принцип системности, как и сознательности, является также обязательным для всех методов. Рассуждение можно продолжить: принципы значимости содержания и форм выражения, последовательности четырех видов речевой деятельности, учета родного языка учащихся, концентрической подачи материала, наглядности и т. д. также универсальны, и ни один метод не может обойтись без них.

Функционирующие в настоящее время методы отличаются друг от друга не столько различными наборами принципов, сколько глубиной их понимания и техникой реализации в учебных материалах. Единый набор принципов мог сложиться только в ходе длительной эволюции методов. Многочисленные факторы, влияющие на овладение языком, проверялись с помощью

разнообразных методов, порой весьма экстраординарных. И издержки в поисках истины были неизбежны. Потребовалось несколько столетий, чтобы прийти к признанию универсальных принципов обучения языку.

В 80-е гг. появление новых методов стало редкостью. Авторы, создающие современные учебники иностранного языка, руководствуются не принципами какого-то одного метода, а постепенно формирующимся коммуникативно-индивидуализированным подходом.

Подведем итог сказанному. Число факторов, влияющих на овладение языком, исчисляется сотнями. Они относятся к природе языка и способам его описания, овладению иностранным языком в обучении языку. Создатели методов стремились упростить сложный процесс овладения языком и обучения ему, свести этот процесс к сравнительно небольшому числу факторов и представить их в виде системы.

Метод отличается от любой комбинации требований и принципов тем, что он возникает на основе научного подхода, поэтому действия учителя, направленные на овладение языком учащимися, являются теоретически обоснованными. Поскольку метод системен, противоречивость между составляющими его факторами сведена до минимума.

Анализ метода позволяет определить, какая часть обучения приходится на учебные материалы. И с этой точки зрения методы, а не требования и исходные принципы следует рассматривать как первые попытки создать теорию учебника.

Как показала практика, внедрение метода – это постоянный компромисс между ограниченным количеством факторов, составляющих метод, и тем реальным числом факторов, которые влияют на овладение языком в учебном процессе. Уменьшение числа факторов всегда обедняло метод по сравнению с имевшимся опытом, практикой преподавания. Вот почему исходные методы постоянно модифицировались внутри групп за счет добавления недостающих факторов. Процесса модернизации не происходило, если новые методические находки отвергались в угоду сохранения метода, или неправильно интерпретировались, или существовали изолированно – вне метода, что лишало возможности проверить их эффективность в системе.

Первый кризис методов наступил в результате их сравнения, когда не удалось установить, какой же метод является лучшим. Учащиеся достигали одинакового уровня владения языком независимо от метода, по которому они занимались. Удовлетворительного объяснения этому феномену не было найдено.

Второй кризис методов начался, когда произошло комбинирование методов различных групп. Цельность, системность метода была нарушена, он стал противоречив, но его эффективность возросла за счет увеличения числа самых разнообразных методических, психологических и лингвистических факторов.

Третий кризис методов связан с переоценкой роли лингвистики. Вместо теорий, объясняющих и описывающих систему языка, методисты оказали предпочтение коммуникативной теории, которая рассматривает систему языка как один из компонентов – средство общения. Методы, базирующиеся на формальных теориях о языке, прекратили свое существование.

Четвертый кризис методов начал проявляться, когда ученые приступили к изучению механизмов усвоения родного языка и овладения иностранным. Была доказана ведущая, активная роль учащихся в учебном процессе, поэтому методы, в которых овладение языком представлялось зависимым от обучения, оказались устаревшими. Была также выявлена вариативность в овладении учащимися языком. Поэтому не может быть одного и того же метода для всех учащихся, учителей, а также для всех аспектов языка. Методы нельзя механически переносить из одних условий преподавания в другие.

На всем протяжении истории развития методов маятник раскачивался между двумя крайностями: формальным изучением языка и практическим. К одной и той же цели – овладению языком как средством общения – сторонники двух разных подходов стремились по-разному. Грамматические (формальные) методы ориентировали обучение на овладение формами языка для практического использования их в будущем; в практических (прямых) методах главным требованием было овладение формами языка в ситуациях. Возникавшие другие подходы и группы методов поглощались двумя доминирующими подходами, которые постепенно интегрировались в коммуникативно-индивидуализированный подход. В отличие от других подходов, не учитывавших всех факторов, влияющих на овладение иностранным языком, в коммуникативно-индивидуализированном подходе предпринимаются попытки представить этот процесс во всей его сложности и найти оптимальные пути для достижения коммуникативных целей обучения.

Что же касается методов, то весь ход их эволюции свидетельствует о том, что они не могут являться научной основой для составления учебных материалов и организации учебного процесса. Но методы будут использоваться для познания новых факторов, влияющих на процесс овладения языком как средством общения. Следует напомнить, что требования, принципы и методы – это предшественники формирующегося коммуникативно-индивидуализированного подхода. Его обоснованию и описанию как научной основы (теории) для составления учебников посвящены следующие главы книги.

Г Л А В А 2. КОММУНИКАТИВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА

2.1. Постановка проблемы

В коммуникативно-индивидуализированном подходе, разрабатываемом советскими и зарубежными методистами, коммуникативная направленность обучения владению языком как средством общения является одной из важных концептуальных основ, представляющих собой систему идей, правил, фактических данных и практических рекомендаций для целостного решения проблемы отбора коммуникативного содержания.

Коммуникативная ориентация не нова в методике. В системе общего образования язык всегда изучался не ради самого языка, а с целью его дальнейшего использования как средства общения в четырех видах речевой деятельности. Но до самого недавнего времени содержание обучения иностранным языкам, приемы и способы овладения ими определялись грамматикой: «при практической направленности преподавания русского языка иностранцам и план обучения, и план тренировки строится на основе практической грамматики» [Рожкова, 1977, с. 40-41]. Однако все большее число методистов, не отрицая важности практической грамматики для овладения иностранным языком, приходят к выводу, что содержание обучения, ориентированное на практическое использование языка, должно прежде всего определяться природой самого общения, включающего аспекты культуры, личности и общества, речевого поведения носителей языка, процессов, имеющих место при передаче и восприятии высказываний, существующих и потенциальных потребностей учащихся. Языковые средства отбираются после того, как будут установлены сферы их использования. «Разумеется, призвать к тому, чтобы содержание обучения определялось не столько системой языка, сколько природой самого общения, еще не значит предложить конкретные приемы работы, типы упражнений, не говоря уже о необходимых коррективах в расположении материала, его презентации» [Костомаров, Митрофанова, 1979, с. 13]. Сторонники коммуникативной ориентации убедительно доказывают необходимость в параллельном и взаимосвязанном овладении системой языка и системой речи для выполнения

коммуникативных задач типа: как договориться о деловой встрече, поддержать беседу, сделать заказ на междугородный разговор по телефону и т. д. По их мнению, только целостный способ презентации сможет обеспечить условия, максимально благоприятствующие овладению языком как средством общения.

Речь идет не о возникновении коммуникативного метода, устраняющего недостатки методов грамматической ориентации, а о разработке принципиально иной – по сравнению с традиционной – методологии для решения совершенно новых проблем преподавания иностранных языков, поскольку изменились не только цели обучения владению языком, но и средства для их достижения.

В 70-80-е гг. в советской и зарубежной методической литературе утвердились совершенно новые понятия: «коммуникация», «функция предложения», «вид обучения», «речевое действие», «высказывание», «программа речевого поведения», «коммуникативная задача», «коммуникативное намерение (интенция)», «коммуникативная и языковая компетенции», «коммуникативные потребности учащихся», «социальные роли» и т. д. В них заключена информация, которая необходима авторам при отборе и презентации коммуникативного содержания. Однако воспользоваться этими понятиями не так просто, потому что в социолингвистике и психологии отсутствует системное описание общения (коммуникации) в целом. Поэтому коммуникативная направленность, признаваемая методистами ведущим принципом, в практике обучения владению языком реализуется очень медленно и не всегда верно. Прежде чем приступить к описанию коммуникации и завершить данную главу перечислением компонентов, составляющих коммуникативное содержание, следует рассмотреть круг проблем, связанных с основным тезисом коммуникативной ориентации: содержание обучения должно определяться природой общения, а не грамматикой.

2.2. Компромиссный способ решения проблемы коммуникативной направленности

Для многих авторов учебников и составителей программ переориентироваться на содержание, определяемое природой общения, оказывается сложным не только из-за отсутствия системных описаний общения, но и по ряду других причин принципиального характера.

Во-первых, владение языком как средством общения обязательно включает знание грамматики. Во-вторых, основные критерии отбора грамматики (простота, продуктивность, представительность, частотность, сравнительная сложность) и

лексики (частотность, распространенность, потенциальная наличность, покрываемость, ранг значимости), а также дополняющие их принципы обучаемости и учебной целесообразности дают возможность лингвистически и методически аргументированно представить в линейно-концентрической последовательности (от простого к сложному) систему языка и облегчить тем самым овладение ею. Научность и конструктивность этих критериев доказана многолетней практикой составления грамматических и лексических минимумов. В-третьих, последовательность развертывания системы языка при грамматической обусловленности содержания соответствует правилам дедуктивной логики, согласно которым каждая последующая порция материала обязательно предусматривает предварительное введение относящихся к ней грамматических явлений. Иными словами, на близком расстоянии друг от друга располагаются семантически, синтаксически или морфологически близкие языковые единицы, что помогает учащимся самостоятельно выявлять существующие в системе языка взаимосвязи, правила. В-четвертых, нет доказательства того, что грамматика претерпит качественные изменения, если общее содержание будет определяться природой общения. В-пятых, при всех издержках, имеющих место в традиционном обучении, учащиеся овладевают грамматикой и могут в дальнейшем с целью общения опираться на нее во всех видах речевой деятельности.

Возможно, по названным причинам авторы учебников не увидели особых различий между тем, что они делают, реализуя принципы практической направленности обучения на основе практической грамматики, и тем, что предлагают осуществить теоретики коммуникативной направленности. Поэтому многие авторы сосредоточили свои усилия на поисках путей улучшения коммуникативной, практической части в учебниках, меньше разработанной по сравнению с грамматической.

Выполнение этой задачи облегчалось тем, что в методике преподавания русского языка как иностранного за единицу обучения было принято предложение, основной и первичной функцией которого является функция коммуникативная, т. е. функция сообщения, передачи информации о каком-то отрезке действительности. Предложение «имеет коммуникативную задачу, в выражении которой всегда принимает участие интонация» [Русская грамматика, 1980, с. 90]. В учебниках воссоздавались ситуации, в которых функциональное (коммуникативное) назначение предложения становилось наиболее очевидным. Авторы стремились ситуативно паспортизировать, коммуникативно обусловить каждую единицу обучения с помощью диалогов, рисунков, описаний ситуаций и оставить неизменным содержание, последовательность введения и дозировку языкового материала. Они изобретали такую технику презентации и тренировки учебного материала, которая способствовала одновременному овладению

механизмом построения предложений и правилами их функционирования в речи. Вот, например, как были введены притяжательные местоимения в учебнике для школьников «Русский язык-1».

Рисунок: около ринга сидят два мальчика. Бой окончен, судья поднял руку боксера-победителя.

Диалог: – Это твой брат?
 – Да, это мой брат.

Рисунок: среди танцующих в зале выделяется одна пара. В стороне стоят две девочки.

Диалог: – Это твоя сестра?
 – Да, это моя сестра.

Использованный прием ситуативной паспортизации позволяет учащимся знакомиться с притяжательными местоимениями функционально значимо: они видят собеседников, место происходящих событий, людей, о которых идет речь. Но, к сожалению, эта значимость остается для них не полностью раскрытой, так как мотивы и коммуникативные намерения ребят, беседующих о происходящих событиях, остаются неизвестными: содержание диалогов к этим рисункам может быть и совсем иным.

Основное назначение рассматриваемого вида ситуативной паспортизации – функционально семантизировать формы языка; поскольку подбор ситуаций зависит от уже составленных грамматических и лексических минимумов, этот прием относится к разряду грамматически контролируемых.

Широкое распространение получил другой вид ситуативности, связанный с ближайшим и хорошо известным учащимся окружением (классом, школой, городом, деревней, страной). В учебниках появились рисунки и диалоги к ним типа: *Это ваша парта? – Да, это наша парта; Ваша школа большая? – Нет, наша школа маленькая.* На уроках учитель организовывал работу так, что учащиеся говорили о портфелях, карандашах, тетрадях, окнах в классе, доске и т. д.

Первым шагом на пути изменения лингвистической последовательности явилось признание издавна применявшегося в практике преподавания лексического способа овладения необходимыми средствами общения, включающими грамматический материал любой сложности. Способ был назван лексическим, потому что учащиеся запоминали программы речевого поведения без осознания его места в системе языка, как одно слово, без грамматических объяснений и анализа. Предполагалось, что вопросы и ответы на них типа *Как тебя зовут? – Костя (Меня зовут Костя); Откуда ты приехал? – Из Омска (Я приехал из Омска); Где ты живешь? – На улице Вавилова* настолько коммуникативно важны для учащихся, что они выучат их и будут пользоваться,

как и носители языка, готовыми блоками, не задумываясь о правилах, лежащих в основе их построения.

Действительно, многочисленные факты, наблюдаемые в учебном процессе, свидетельствовали, что даже очень сложные по языковому построению высказывания не вызывают особых затруднений при употреблении, если они нужны для общения, а восприятию учащихся доступно еще большее количество таких высказываний, произносимых учителем. Было также подмечено, что вне системы выученные высказывания облегчают овладение механизмом их конструирования, т. е. грамматическими правилами, когда наступает очередь их осмысления, осознания с точки зрения средств выражения.

Лексический способ опережающего введения языкового материала для удовлетворения реально существующих коммуникативных потребностей учащихся получил в методике статус методической целесообразности. Руководствуясь им, методисты решились усилить значимость учебного материала за счет включения нового вида ситуаций – тех, которые могут понадобиться в будущем при контактах с носителями языка в различных сферах деятельности. «Необходимо назвать и систематизировать типические жизненные ситуации, с которыми встретятся лица, изучающие иностранный язык, после его усвоения. Мы их называем коммуникативными ситуациями, или просто коммуникациями... Список этих коммуникаций будет довольно обширен, если готовится будущий преподаватель иностранного языка, и он будет весьма ограничен в случае какой-либо узкоспециальной цели обучения, например, поехать в страну изучаемого языка для заключения торгового соглашения» [Артемов, 1969, с. 144].

Стремление сторонников сохранения грамматически обусловленного содержания добиться равновесия между градуированным языковым материалом и ситуациями, в которых общаются носители языка, не увенчалось успехом. Ситуации диктовали другой набор и порядок следования грамматического материала и слов. Авторы убедились в том, что для презентации естественного речевого поведения в учебниках необходим функциональный отбор и организация материала дополнительно к системному (языковому) отбору и последовательности. Только сочетание грамматического (ориентированного на средства выражения, на инвентарь языковых единиц и правил их функционирования для построения грамматически правильных предложений) и коммуникативного (ориентированного на использование языка как средства общения) принципов отбора и расположения учебного материала позволяет приблизить учебный материал к реализации практических целей обучения, а также реально существующим и потенциально возможным коммуникативным потребностям учащихся.

Применение функционального принципа отбора и организации учебного материала нарушало строгую системно-языковую последовательность, при которой всегда удавалось равномерно дозировать трудности, соблюдать принцип учета минимальных различий между вводимыми грамматическими явлениями. Поэтому авторы старались как можно быстрее вписать в систему языковой материал, привносимый ситуациями. Это проводилось путем предварительного системного введения грамматики непосредственно перед овладением программами речевого поведения или сразу же после того, как учащиеся научились общаться в предложенных ситуациях. Проиллюстрируем сказанное примером.

Предположим, что, согласно предварительно разработанному плану распределения коммуникативного минимума, в уроке 15 учебника должна быть введена тема «Ориентировка в незнакомом городе», конкретизируемая ситуациями «Покупка в киоске плана города», «Уточнение маршрута у прохожих», «Пересадка с одного вида транспорта на другой», «Получение справки по телефону» и т. д. В уроке впервые встретятся личные местоимения в дательном падеже в высказываниях типа: *Скажите, как мне проехать к гостинице «Спутник? – Вам лучше пройти пешком, здесь недалеко; У вас есть карта города? – Могу предложить вам вот эту карту.* Эти высказывания коммуникативно необходимы, но для семантизации основных значений дательного падежа необязательны. Не нарушая принцип коммуникативности (можно было обойтись без местоимений в данных высказываниях) и соблюдая принцип грамматической системности, автор учебника может перенести изучение форм личных местоимений в дательном падеже в урок 14. Наиболее простой и в то же время сохраняющей коммуникативную направленность является техника структурально-контролируемого подбора ситуаций. Вот, например, какими могут быть ситуации и диалоги с личными местоимениями в дательном падеже в учебнике, адресованном детям:

Во дворе

Ю р а. Зоя, давай играть. Я буду бросать тебе мяч, а ты лови его.
Б о р и с. Щенок любит сладкое. Лена, дай ему конфету.

В магазине

К о л я. Что ты хочешь купить Оле?
И г о р ь. Марки. Я подарю ей марки.

В школьной мастерской

И г о р ь. Этот станок подарили нам шефы.
Люба. Когда?
И г о р ь. В прошлом году.

В квартире

Р а я. А когда придут Катя и Юля?
Л ю д а. Не знаю, позвони им.

До выполнения упражнений учащиеся могут самостоятельно составить следующую таблицу:

Им. п. Дат. п.	я –	ты тебе	он ему	она ей	мы нам	вы –	они им
-------------------	--------	------------	-----------	-----------	-----------	---------	-----------

Что касается форм *мне* и *вам*, то они специально не включены и диалоги с целью обратить на них особое внимание учащихся с помощью одного из двух приемов: 1) учитель пишет на доске эти формы, учащиеся придумывают с ними диалоги в ситуациях ближайшего окружения; 2) учитель дает задание самостоятельно найти местоимения в дательном падеже в диалогах урока 15 и вписать их в таблицу.

Наряду с предварительным системным введением грамматики в уроке 14 следует снять часть грамматических и лексических трудностей из урока 15. Например, на основе ассоциативных связей, встречаемости в ситуациях, принадлежности к одному и тому же классу, абстрактности/конкретности и любых других лингвистических, психологических и методических принципов все слова из урока 15 распределяются по группам типа: а) *билет, троллейбус, деньги, платить*; б) *проехать, кинотеатр «Вымпел»*; в) *сувенир, магазин, купить, хотеть*; г) *современный, старинный, здание, музей* и т. д. Затем эти группы слов семантизируются всеми возможными в методике способами. От учащихся не требуется запомнить и воспроизвести новые слова, достаточно ограничиться их узнаванием, прогнозированием ситуаций, в которых они вероятнее всего понадобятся. Такое предварительное ознакомление со словами облегчает их запоминание и воспроизведение в будущем при решении коммуникативных задач в ситуациях, позволяет увеличить число новых слов на единицу учебного времени.

2.3. Критика компромиссного способа решения проблемы коммуникативной направленности

2.3.1. Признан необходимость обучения владению языком как средством общения и добившись некоторых успехов в практической реализации этой задачи, сторонники грамматической ориентации продолжают ошибочно представлять процесс овладения языком в виде последовательного присоединения множества грамматически взаимосвязанных частей, которые в результате образуют систему языка.

Поскольку техника анализа в лингвистике достигла высокого уровня точности, деление системы на дозы, инвентарные списки единиц производится на научной основе. Никто не сомневается в том,

что это наиболее удобный способ описания и представления единиц всех уровней, позволяющий впоследствии лучше осознать и понять структуру системы языка в виде действующего устройства, порождающего грамматически правильно построенные предложения. Инвентарные списки единиц также дают глобальное представление о том, что знают носители языка, общаясь друг с другом. И все же, какие бы положительные качества ни приписывались грамматической ориентации обучения, ни в методике, ни в психологии нет убедительных доказательств, что традиционно сложившееся системное введение языкового материала в учебниках русского языка для иностранцев является единственно правильным и оптимальным.

Овладение системой языка – это не просто кумулятивная (накопительная) деятельность, а интегрирование, вписывание частей в целое. Никакой единицей, дозой системы языка нельзя овладеть в полной мере, пока не усвоена система в целом. Это значит, что в учебном процессе к одной и той же порции выученного материала надо возвращаться несколько раз (принцип концентрического расположения), поскольку она приобретает все более возрастающую роль по отношению к системе.

Система языка – это не просто устройство для порождения грамматически правильно построенных предложений, а творчески используемый человеком механизм. Что же касается процесса овладения системой языка как средством общения, то это всегда еще и результативная деятельность в том смысле, что учащимся надо не только постоянно прогнозировать собственное речевое поведение во встречающихся ситуациях общения, но и реализовать его соответственно приобретенным знаниям, умениям в каждой точке учебного процесса. И если для самостоятельного получения, например, информации от собеседника о том, какая завтра будет погода и что лучше надеть – плащ или пальто, требуется предварительно пройти долгий учебный путь для набора необходимого числа средств выражения, то в таком случае стратегия заранее установленной последовательности ошибочна. Тем более, что к каждой единице необходимо возвращаться с целью полного овладения ею. По этим соображениям коммуникативная стратегия обучения (аналитическая – от целого к частям) предпочтительнее грамматической (синтетической – от частей к целому) [Уилкинс, 1977]. Частичное использование функционального принципа отбора и организации материала методистами грамматической ориентации подтверждает необходимость опоры на общение в качестве отправной точки для овладения языком. Можно с уверенностью сказать, что внедрению аналитической презентации содержания препятствует отсутствие системного описания общения, один из вариантов которого представлен в дальнейшем изложении.

2.3.2. Составители программ и учебников грамматической ориентации, стремясь упростить овладение отдельными категориями языка, членят их на части

и растягивают введение целого на несколько уроков. Как показывает практика преподавания русского языка в иностранной аудитории, подобное дробление материала не всегда удачно. «Нам кажется неправильным давать учащимся в течение какого-то времени только одно значение несовершенного вида (обычно это бывает значение процесса) или два (процесс и повторяемость). Необходимо, чтобы они видели все три основных семантических варианта этого вида и учились выражать свои мысли, используя все эти значения» [Рассудова, 1975, с. 51]. Сказанное подтверждает тезис о том, что целое – это не просто сумма составляющих его частей.

Для сторонников грамматической ориентации принцип от простого к сложному является обязательным. Например, Е. М. Степанова [1981, с. 55] утверждает: «Начинать обучение с двусоставного глагольно-именного простого предложения (а не с предложения типа *Это мальчик*) – принципиальное положение практической грамматики. В предложении типа *Мальчик читает / работает* воплощены все типичные черты простого русского предложения. Это предложение становится моделью для образования любого простого русского предложения». Далее исследователь прослеживает весь механизм построения предикативных основ и их расширения, описывает систему порождения простых и сложных предложений. Но почему синтетическая стратегия должна считаться «принципиальным положением практической грамматики»? Вероятно, возможен и обратный путь – от некоторого обобщимого для учащихся множества простых и сложных предложений к исходным моделям. Думается, грамматика может называться практической (педагогической), если при ее описании учитываются процессы овладения языком.

Приведенные мнения свидетельствуют о непрекращающихся поисках оптимальной группировки, последовательности и дозировки единиц языка в учебниках. Они также показывают, что резервы повышения эффективности обучения системе языка остаются еще не исчерпанными. Однако как бы ни совершенствовались в будущем группировка, последовательность и дозировка единиц языка в учебных материалах, учащиеся все же должны будут выучивать предъявляемые им единицы языка различных уровней не потому, что нуждаются в них для удовлетворения потребностей общения, а в силу размещения этих единиц по правилам развертывания системы языка. При грамматической организации материала в учебнике с целью облегчения презентации рядом располагаются близкие по форме структуры: *Мальчик читает; Мальчик не читает; Маленький мальчик читает* и т. д. В реальных ситуациях общения такая последовательность – исключение, а не закономерность. Для речи характерна тематическая, сюжетно-проблемная, ситуативная взаимосвязь различных по форме выражения высказываний. Экстралингвистические, коммуникативные цели определяют

комбинации типов предложений, а не наоборот.

Предлагая различные приемы введения отдельных фрагментов системы языка, методисты грамматической ориентации прежде всего заботятся о том, чтобы элементарный начальный набор простых конструкций обеспечил выход к овладению языковыми формами любой сложности. Они считают, что учет коммуникативной ценности вводимых форм и обеспечение потребностей общения составленными ими моделями является делом авторов педагогических грамматик и конкретных учебников.

Как доказывает практика создания учебников коммуникативного типа, сохранить в них лингвистически обоснованную последовательность (от формы к значению) почти никому не удастся. Соблюдение принципов коммуникативности диктует иное распределение содержания. Возможно, что жесткая фиксация последовательности введения некоторых грамматических категорий необязательна. «Трудно, а может быть, и нецелесообразно предложить единый и точно установленный порядок усвоения предложно-падежных форм и значений, так как при этом очень важен конкретный учет неязыковых факторов и методической целесообразности для данной категории учащихся. Тем не менее, основные принципы отбора и организации материала должны быть определены, может быть дана и общая ориентировка в дозировке и распределении материала [Рожкова, 1977, с. 54].

2.3.3. Проблема отбора слов и распределения их по урокам всегда была «ахиллесовой пятой» в работе авторов учебников. Например, в ситуациях общения глаголы *работать* и *учиться* чаще употребляются рядом. Но в учебниках русского языка для иностранцев они, как правило, разделены. Например, в учебном комплексе русского языка «Радуга-1» глагол *работать* вводится в уроке 5, а глагол *учиться* – в уроке 19. Авторы не решились нарушить традиционную последовательность введения глаголов, хотя и являются сторонниками коммуникативной ориентации.

У. Мэки [1969] приводит десять возможных вариантов выбора нужных слов на основе лексических критериев. Несомненно, что применение этих критериев для выбора слов позволит частично отойти от канонов грамматической ориентации.

1. Частотность и наличность. Глагол *мочь* во всех языках частотный, а глагол *есть* («*принимать пищу*») наличествует в соответствующих ситуациях общения.

2. Частотность и распространенность. Слово *чек* может быть частотным только в текстах и диалогах, связанных с финансовыми расчетами.

3. Частотность и покрываемость. Слово *число* выражает (покрывает) значения слов *много*, *мало* (*большое число*, *небольшое число*), но *много* и *мало* более частотны. Ср.: *большое число машин* – *много машин*, *небольшое число зрителей* – *мало зрителей*.

4. Частотность и легкость/трудность овладения. Многими словами легко овладеть, но они имеют малую частотность, например: *кристалл*, *астронавт*.

5. Распространенность и наличность. Слово *сковорода* может быть связано только с темой «Кухнях», это слово всегда наличествует в данной теме.
6. Распространенность и покрываемость. Глагол *хотеть* обладает большей распространенностью, чем *желать*, но глагол *желать* имеет большую покрываемость значений.
7. Распространенность и легкость/трудность овладения. Имеются слова, которые встречаются во многих текстах, но трудны для овладения. Например, русские числительные из-за сложности морфологических форм.
8. Наличность и покрываемость. Слово *стул* наличествует, когда речь идет о мебели, но оно покрывается словом *место* (в театре).
9. Наличность и легкость/трудность овладения. Слово *камера* в значении «фотоаппарат», возможно, легче произносить и запомнить, но наличествует чаще слово *фотоаппарат*.
10. Покрываемость и легкость/трудность овладения. Английским учащимся легче запомнить слово *шофер*, чем *водитель*, но последнее выражает (покрывает) больше значений.

Чтобы правильно отобрать слова, сначала следует разместить их в соответствии с приведенными критериями. Затем принимается во внимание этап обучения и вид речевой деятельности. Например, если ставится задача обучить слушанию, то критерии частотности и распространенности являются определяющими; если центральным является выработка умений говорения, то преимущества приобретают критерии покрываемости и легкости/трудности овладения. Если же этим двум видам речевой деятельности придается равное значение, то порядок важности критериев следующий: частотность, покрываемость, распространенность, наличность, легкость/трудность овладения.

Как известно, критерий частотности, тесно связанный критерием покрываемости и наличности, позволил выделить обозримое число лексических, а затем и грамматических единиц. Тексты, из которых они выбирались, во многом предопределили синтаксические и морфологические конструкции и модели, что в дальнейшем способствовало быстрому и компрессированному введению системы языка за счет ограничения количества слов. Но увлечение частотными словарями и грамматическими минимумами продолжалось сравнительно недолго, так как слишком обеднялись помещаемые в учебниках тексты, диалоги, а во многих случаях нарушалась их естественность. Целесообразность соблюдения критериев частотности, покрываемости, распространенности и наличности подвергалась сомнению в тех случаях, когда автор учебника был уверен, что выбранный им текст интересен для учащихся и посилен для понимания, иллюстрирует грамматический материал, подлежащий активному овладению. Главенствующими в этом случае выступают критерии коммуникативной необходимости и легкости/трудности овладения. Следовательно, критерии отбора языкового материала, сформулированные с точки зрения ориентации на овладение системой языка, не могут использоваться в полной мере при решении вопросов отбора коммуникативного содержания учебников.

2.3.4. Сторонники грамматической ориентации убеждены, что учащиеся должны знать систему языка в наиболее полном объеме. Исследования сфер общения, описания ситуаций и коммуникативных намерений различных категорий лиц, изучающих иностранные языки, показывают, что не все части системы языка одинаково необходимы для всех учащихся. Проблему можно сформулировать конкретнее применительно к русскому языку: всем ли надо овладевать пассивными конструкциями страдательного залога, причастными и деепричастными оборотами, вариантной парадигматикой частей речи, всеми моделями словообразования, структурными схемами простого предложения и т. д. Если ставится задача (особенно на начальном этапе) овладеть системой языка в целом и не учитываются те реальные потребности в средствах выражения, которые нужны учащимся для реализации их собственных коммуникативных потребностей, то большая часть времени, по мнению самих учащихся, уходит на изучение излишнего языкового материала. Некоторые единицы языка и их формы изучаются не потому, что представляют ценность для коммуникации, а ради самой системы.

Нельзя, наверное, в учебном процессе обучения иностранному языку руководствоваться требованием – или все, или ничего, ставя тем самым знак равенства между носителями языка и учащимися. Даже у носителей языка владение системой языка (анализируемое или неанализируемое) колеблется в довольно заметных пределах. Иными словами, и в реальном общении существуют свои концентры, начиная с элементарных и кончая самыми высшими. Конечно, в идеальном варианте учащиеся должны были бы овладеть системой языка до реальной коммуникации. Это дало бы им возможность в любых ситуациях построить грамматически правильные предложения, хотя и с каким-то количеством коммуникативных ошибок (все понятно, но так не говорят).

Возможно, что когда-то будет разработана технология предварительного обучения системе языка. Но на данном этапе развития методики нет таких приемов и способов обучения, которые бы вооружали учащихся знанием системы языка вне коммуникации. Вот почему путь от общения к средствам выражения является единственно правильным в настоящее время. Продемонстрировать его легче на примере обучения учащихся с конкретными целями общения. Предположим, что группе рабочих-иностранцев, приехавших в СССР, русский язык нужен для приобретения профессии настройщика станков с программным управлением. Сфера деятельности известна, круг возможных ситуаций общения может быть выявлен довольно точно. Это позволит отобрать нужный минимум языковых средств, который по отношению ко всей системе будет, конечно же, фрагментарным. Насколько замкнуто такое узконаправленное общение? Позволят ли приобретенные знания и умения расширять сферы общения в случае необходимости?

На эти вопросы ответов в методике преподавания иностранных языков пока нет.

Однако следует признать, что овладение системой языка для некоторых категорий учащихся может являться целью, к которой они будут стремиться, может быть, всю жизнь.

2.3.5. Формальное направление в лингвистике оказало влияние на содержание программ и учебников – доминирующее внимание уделяется изучению форм языка. При формальном описании язык рассматривается как абстрактный набор правил порождения грамматически правильно построенных предложений. Задача грамматики заключается в том, чтобы соотнести форму и значение предложения без рассмотрения примеров конкретного употребления в ситуациях общения. Только после того как появится автономная система правил для построения множества предложений, можно приступить к анализу значений, которые они приобретают в коммуникации. Подобными соображениями руководствовались сторонники грамматической ориентации, утверждавшие, что предварительное изучение форм облегчит их использование в общении. Тезис правильный, но в большинстве случаев невыполнимый в учебном процессе.

2.3.6. В распоряжении авторов учебников имеются по крайней мере три отличающихся друг от друга подхода: а) формальный, при котором языку обучают как системе взаимосвязанных структур; б) тематический, при котором овладение содержанием так же важно, как средствами его выражения; в) функциональный, при котором основное внимание учащихся направляется на реализацию коммуникативных намерений.

Отношения между формами и значениями настолько многообразны, сложны и иногда скрыты, что вряд ли постижимы в рамках одного из трех подходов. Необходим интегрированный подход, в котором системно были бы представлены формы и значения. Например, если раскрытие значений формы глагола *едет* ограничить морфологическими признаками, о которых сигнализирует окончание *-ет*, то учащиеся только узнают, что действие совершает одно третье лицо (*он, она, оно*) в настоящем времени и изъявительном наклонении. Но эта же форма глагола выражает будущее время и прошедшее: *Завтра Миша едет в пионерский лагерь; Едет он вчера на велосипеде, и вдруг из-за угла выезжает машина.* «При переносном употреблении форм времени имеет место расхождение между категориальным значением глагольной формы и контекстом; в предложении *Иду я вчера по улице...* форма глагола включает в себе значение настоящего времени, а контекст указывает на отнесенность действия к прошлому» [Русская грамматика, 1980, с. 630].

Чтобы учащиеся могли овладевать формами языка в соответствии с коммуникативными целями, необходимо подчинить изучение синтаксиса, морфологии, лексики и фонетики общению. Содержание высказывания передается

языковыми средствами, а цель его устанавливается слушающим в ситуации общения. Просьба открыть форточку может быть реализована разными языковыми средствами: *Пожалуйста, откройте форточку; Мне что-то очень душно; У вас в комнате жарко; Что может быть приятнее запаха весеннего дождя!* Грамматические и лексические средства в трех последних высказываниях не содержат просьбы открыть форточку, но те, кому адресованы высказывания, поймут, что надо делать.

Авторы учебников и учителя, конечно, знают, что большая доля значений форм, их функциональное назначение определяется в реальном общении. Собеседники при общении не просто реализуют формы языка, а с их помощью воздействуют друг на друга. Но именно этот важнейший аспект изучения языка все еще слабо представлен и в учебниках, и в учебном процессе.

2.3.7. В учебниках, где проблема коммуникативной направленности решена компромиссно, лишь незначительная часть ситуаций представляет значимость для учащихся: способствует общению, позволяет представлять естественные программы речевого поведения. В большинстве же своем ситуации являются надуманными, искажающими сущность коммуникативности. Это происходит потому, что авторы учебников не всегда правильно трактуют понятие «ситуации общения». Неуместен вопрос, какая это доска, черная или зеленая, если учащиеся знают, какого она цвета. Нельзя признать правомерной ситуационную презентацию слов, семантизируемых с помощью предметов, уже хорошо известных учащимся. В ситуации обязательно должен присутствовать элемент необходимости вступить в общение, она характеризуется совершением актов коммуникации, а не простым продуцированием предложений по схеме «стимул (вопрос) – реакция (ответ)». В ситуации обязательно надо учитывать личностные мотивы, коммуникативные намерения участников.

2.3.8. Поскольку значение формы может стать понятным только при анализе ее связей с другими формами, а все структурные отношения в языке, как известно, наиболее полно и ярко проявляются в предложении, призванном выполнять коммуникативную функцию, то именно оно стало единицей отбора, средством (единицей) обучения и конечной целью овладения языком. В предложении всегда имеется достаточное количество лингвистической и контекстуально-семантической информации, позволяющей рассматривать его как потенциальное высказывание в соответствующих ситуациях.

Но всякий раз, когда методисты грамматической ориентации пытались реализовать отдельные коммуникативные принципы в учебниках, необходимость представить механизм конструирования предложений препятствовала этому. Структурная схема предложения (синтаксический образец, имеющий свою формальную организацию и свое языковое значение)

и семантическая структура предложения (языковое значение, создаваемое взаимодействием семантики структурной схемы предложений и лексических значений заполнивших ее слов) не обладали всеми необходимыми признаками, присущими коммуникативной единице обучения. Попытки методистов использовать в качестве единиц диалоги, ситуации, тексты и даже упражнения не решились проблемы, так как они служили главным образом средством контекстуализации структурных схем и семантических структур предложений.

Подведем итог сказанному. Коммуникативная ориентация в обучении владению иностранным языком была сформулирована и без особых дискуссий воспринята большинством методистов и учителей давно, но теоретическое осмысление ее сущности и разработка конкретных путей реализации происходили очень медленно. Те разрозненные идеи и отдельные практические рекомендации, которые появлялись в методической литературе, не могли существенно повлиять на главные установки грамматической ориентации.

Под влиянием коммуникативной ориентации были сделаны попытки изменить характер презентации содержания в учебниках – представить в диалектическом единстве систему языка и ее функционирование в общении. И уже в ходе учебного процесса с использованием модифицированных учебников грамматического типа было выявлено, а затем не раз подтверждено, что параллельное и взаимосвязанное представление системы языка и ее социального функционирования создает условия, максимально благоприятствующие овладению умениями общаться, и обеспечивает знание грамматики и лексики одновременно. Более чем десятилетний этап постепенного введения коммуникативности в грамматикализованных учебниках является компромиссным. Он и не мог быть иным, поскольку не была выделена единица обучения, адекватно отражающая и представляющая общение. Произошло это, в частности, потому, что достижения лингвистики и психологии в данной области не стали достоянием методики преподавания иностранных языков.

Все критические замечания в адрес компромиссного этапа (2.3.1 – 2.3.8) тесно переплетены между собой и дополняют друг друга. Чтобы признать их, необходимо еще раз, но с позиций коммуникативной ориентации ответить на два постоянно возникающих в методике вопроса: что значит владеть языком и какой путь овладения им является оптимальным? Без научно обоснованного ответа на них коммуникативная ориентация – так, как она реализуется сейчас, – принесет больше вреда, чем пользы. Методика преподавания русского и других языков располагает значительным теоретическим и практическим материалом для перехода от этапа компромиссного решения проблемы коммуникативности к следующей ступени – коммуникативно-индивидуализированному подходу.

2.4. Владение языком

2.41. *Постановка проблемы.* Без ответа на вопрос, что значит владеть языком, вряд ли возможно конструктивно сформулировать коммуникативные цели и задачи обучения овладению иностранным языком и разработать соответствующие средства для их достижения. Содержание понятия «владения языком» неоднократно менялось в методике преподавания языков, как правило, в сторону упрощения. Так, в начале XX в. создатели грамматико-переводного метода считали, что учащиеся будут владеть языком, если выучат историю его развития, грамматические правила, иллюстрируемые примерами, смогут стилистически правильно переводить классические образцы литературной речи. В учебниках того времени каждая грамматическая категория давалась в полном объеме форм и выражаемых ими значений. Проанализировав учебники французского языка для англичан, О. Есперсен [1904, с. 17] писал: «У учащихся, занимающихся по учебникам иностранного языка, создается впечатление, что французы строго системные люди. Один день они говорят только в будущем времени, второй день – в прошедшем. Они произносят бессвязные предложения ради того, чтобы употребить личные местоимения перед глаголами в будущем или прошедшем времени. Как будто эти местоимения являются предметом беседы в данный момент».

Появление структурной лингвистики означало совсем иное понимание владения языком. Формальное устройство языка стало конечной целью обучения. Чтобы пользоваться языком, нужно довести до автоматизма владение его структурными особенностями. При этом каждый язык считался уникальной специфической системой, состоящей из тысяч структурных единиц. Для овладения этой системой никакой интеллектуальной деятельности не нужно. Критикуя такое понимание владения языком, кто-то остроумно заметил, что если все структурные единицы должны быть выучены, то ребенок станет стариком, прежде чем он выразит хотя бы одну мысль на изучаемом языке, а взрослый умрет, так ничего и не сказав.

В тех же случаях, когда методисты стремились представить владение языком как средством общения в самых различных сферах человеческой деятельности, описания конечных целей обучения получались настолько расплывчатыми, что практически было почти невозможно разграничивать действительное владение языком и квазиречевую деятельность, лишенную основных характеристик общения.

Сознавая сложность такого явления, как владение языком, отдельные лингвисты высказывали неуверенность в том, что его можно описать на достигнутом уровне развития науки: «Мы очень слабо отдаем себе отчет о действиях, выполняемых в процессе говорения [Бенвенист, 1974, с. 104];

«Если человек захочет составить опись и привести в систему то, что он знает, владея языком, ему не удастся это сделать, так как знания сначала нужно еще обнаружить. Взявшись определить сущность владения языком, он убедится в том, что подыскать удовлетворительные формулировки не так просто» [Филмор, 1970, с. 120].

Сравнивая овладение иностранным языком с изучением других предметов, психолог И. А. Зимняя обратила внимание на то, что ученик, например, может хорошо знать «Оптику» и плохо «Акустику» в физике, но он не может знать только раздел «Герундий», не зная раздел «Времена». «Он должен знать все. Но никто не знает, сколько это „все!“ В этом смысле язык как учебный предмет беспределен» [Зимняя, 1978, с. 21].

Но какой бы сложной ни была задача деятельности «владения языком носителями», вряд ли следует отказываться от попыток найти пути ее решения. По-видимому, в системе языка части настолько взаимосвязаны, что говорить о владении ими можно тогда, когда система усвоена полностью. Однако в общении люди сознательно избегают употребления некоторых грамматических категорий, структурных схем предложения. Поэтому прежде чем ответить, что значит владеть иностранным языком, надо иметь ясное представление о том, что такое коммуникация.

Направление в лингвистике, изучающее аспекты использования языка в различных сферах человеческой деятельности, называется прагматикой, теорией речевых актов, теорией коммуникации. «Прагматика описывает факты языка (как и вообще элементы знаковых систем) в аспекте человеческой деятельности. Она, следовательно, изучает язык в плане его употребления... В Советском Союзе многие аспекты, которые ныне связываются с прагматикой, разрабатываются давно и плодотворно, хотя и в рамках иных разделов лингвистики и иных терминологий» [Гак, 1982, с. 11—12].

Теоретиков коммуникации в одинаковой мере интересуют как большие группы говорящих, так и два собеседника: их знания, отношения, взаимовлияние и взаимопонимание, статус; почему, как, когда и где они используют язык как средство общения; что происходило до начала беседы и что изменилось после нее. В методической и лингвистической литературе термины «коммуникация» и «общение» синонимичны и часто определяются один посредством другого.

Имеются десятки определений коммуникации такого типа: «Коммуникация» – это взаимодействие между собеседниками; это также внутриличностное действие, инициатива и ответ (реакция) у каждого из собеседников... С точки зрения коммуникации инициатор разговора надеется вызвать у своего собеседника те же знания, чувства, которые в чем-то схожи с его собственными, с целью установления взаимопонимания, общности» [Браун, 1974, с. 7, 9].

«Понятие коммуникации в языке с точки зрения создания учебных материалов имеет отношение к их содержанию и приемам и способам использования этих материалов учащимися. Конструктивно это понятие может быть определено следующим образом: коммуникация означает использование языка учащимися, которое характеризуется творчеством, целенаправленностью, взаимосвязанностью собеседников» [Джонсон, 1973, с. 352].

Коммуникация представляет собой настолько многоплановое и динамическое явление, что ни одно из имеющихся в научной литературе определений не охватывает полностью всех аспектов использования языка. Поэтому остается один путь – описать эти аспекты во взаимосвязи и взаимодействии. Описание коммуникации с точки зрения культуры языка, семантики, психологии поможет понять сущность этого феномена человеческой деятельности и даст возможность конструктивно ответить на вопрос, что значит владеть языком.

2.4.2. *Коммуникация и культура.* В научном понимании к культуре относится все то материальное в духовное, что создано и продолжает создаваться обществом. Культура формирует человека духовно и физически, интеллектуально и морально, даже эмоционально, культура устанавливает границы его деятельности. Со дня рождения человек воспринимает материальные и духовные ценности, традиции культуры и руководствуется ими в своей жизни. Становясь взрослым, человек и сам приносит результаты своего физического или интеллектуального труда в культуру. Вот почему поступки, поведение, образ жизни, например советских людей, можно понять и дать им правильную оценку только в рамках их культуры.

Деятельность людей, принадлежащих к одной культуре, системна. Каждый член коллектива действует и поступает не так, как ему вздумается, а по общепринятым программам, моделям, которые, хотя и варьируются в зависимости от обстоятельств и индивидуальных особенностей личности, все же сохраняют нормативность. Такие модели поведения можно выделить и описать. Однако что считать единицами культуры, пока не выяснено.

Продуктом и одним из неотъемлемых компонентов культуры является коммуникация. Без нее не возник бы и человек – создатель культурных ценностей. «...Труд только потому создал человека в процессе антропогенеза и создает каждую личность в ее онтогенезе, что он требует общения» [Платонов, 1972, с. 161]. Кстати, и кумулятивная функция языка – быть хранителем культуры – «в первую очередь обеспечивается строевыми языковыми единицами – лексикой, фразеологией и языковой афористикой» [Верещагин, Костомаров, 1980, с. 7], поскольку эти единицы обслуживают коммуникацию.

Содержание коммуникации и процесс ее протекания не универсальны, поскольку окружающую действительность люди различных культур воспринимают

по-своему и даже очень схожим материальным и духовным ценностям придают отличающееся в чем-то значение. Роль и место каждого поступка, явления, предмета не совсем одинаковы у разных народов. В коммуникации представителей одной культуры отражается весь комплекс специфических традиций, убеждений, отношений. Универсальных же высказываний, которые могут быть отнесены к любой культуре, сравнительно немного. Следовательно, человек, уже владеющий одним языком, должен в рамках другой культуры снова учиться общению. «Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т. е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке» [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 41].

Итак, владение языком относится к разряду социально-культурной интеллектуальной деятельности. Вот почему в методике преподавания языка должны ставиться две цели его изучения: а) научиться понимать новую культуру (межкультурное понимание); б) овладеть межкультурной коммуникацией, т. е. умением общаться с носителями другой культуры.

2.4.3. *Коммуникация и язык.* В коммуникации язык является главным компонентом, другие средства (жесты, мимика, телодвижения) играют вспомогательную роль. Не случайно поэтому в течение долгого времени в теории и практике преподавания языков между коммуникацией и знанием системы языка ошибочно ставился знак равенства, т. е. часть подменяла целое.

Язык представляет собой сложное явление. В зависимости от того, каким аспектам его описания уделяется преимущественное внимание, различаются три направления, дополняющие друг друга и обладающие лишь относительной самостоятельностью: собственно лингвистическое, психолингвистическое, социолингвистическое.

Дифференцированный подход к лингвистике дает возможность более целенаправленно решать различные проблемы, связанные с использованием языка в коммуникации.

Ученые собственно лингвистического направления ставят своей целью так описать структуру и механизм языка, чтобы показать существующие связи между языковыми значениями и их формами, не привлекая экстралингвистических значений. Сторонники этого направления стремятся быть независимыми от философии, логики, психологии, социальных наук.

С целью выявления и объяснения отношений между грамматическими значениями и их формами система языка делится на уровни, находящиеся в иерархической зависимости: семантический, синтаксический, морфологический, фонологический (фонетический) и лексический. Материалом для анализа и описания системы языка служат тексты или записи речи.

Проблемами функционирования языка, порождения и восприятия предложений человеком, усвоением системы языка лингвисты этого направления не занимаются.

Ученые психолингвистического направления исследуют языковое поведение человека и описывают модели умственных процессов, операций, действий, которые происходят при слушании и говорении. Прежде всего они пытаются установить, какие языковые единицы и в какой последовательности принимают участие в кодировании и декодировании предложений, в чем сходство и различие между лингвистической грамматикой и психологической, в какой очередности усваивается система языка и как она функционирует.

Если лингвисты первого направления считают грамматику присущей природе самого языка, то психолингвисты рассматривают ее тоже имманентно, но исключительно через призму порождающего механизма, который складывается у человека к пятилетнему возрасту и совершенствуется в течение всей его жизни.

Проблемы, которые решаются в психолингвистике, являются первостепенными и для методики. Поэтому термины в двух науках употребляются одни и те же, хотя в понимании их нет полного совпадения: «мотив», «целенаправленность», «умение», «правило», «единица усвоения и обучения», «выбор», «простота/сложность формы», «решение языковой проблемы», «восприятие», «запоминание», «кратковременная в долговременная память», «преобразование (трансформация)», «перестановка (пермутация)», «замена (субституция)», «базисные предложения» и т. д.

Процессы порождения предложений, высказываний, текстов – это мотивированная, социально обусловленная, целенаправленная, творческая речевая деятельность, управляемая правилами, а не системой речевых реакций.

Психолингвисты стремятся показать, из каких единиц, операций и действий состоит механизм речевой деятельности, методисты на основе этих исследований могут решать проблемы создания и использования в учебниках и учебном процессе педагогической грамматики. Социальная обусловленность речевой деятельности, подчиненность ее человеческой деятельности в целом сближает психолингвистику с социолингвистикой.

Ученые социолингвистического направления занимаются решением проблем функционирования языка в обществе, описанием связей между языком и фактами социальной жизни, что позволяет понять, как выбор средств выражения, производимый людьми индивидуально, дает им возможность принимать участие в общении в соответствии с существующими социальными нормами.

В работах по социолингвистике описываются: функции языка, виды общения, речевые действия, коммуникативные компетенции, ситуации общения и регистры (вариации языка в зависимости от типа ситуации), роли, отношения между собеседниками, суждения о приемлемости/неприемлемости высказываний и

т. д. С точки зрения социолингвистики использование языка как средства общения может быть адекватным только при условии учета абсолютно всех компонентов, составляющих речевую деятельность. В этом смысле первые два направления фрагментарны, они являются частями целостного подхода. «Коммуникация есть реализация языковой системы, но не в том смысле, что некоторая абстрактная языковая система получает свое реальное выражение в конкретном коммуникативном отрезке. Коммуникация реализует систему языка в том смысле, что сама коммуникация есть существование языка, она насквозь пронизана языковой системой, как и любое явление, неразрывно сочетающее в себе индивидуальное и общее, конкретное и абстрактное» [Колшанский, 1979, с. 53].

Итак, описания языкового аспекта коммуникации учеными трех направлений содержат весь необходимый материал, который должен быть представлен в учебниках коммуникативного типа. Но следует помнить, что «самой сильной стороной методики обучения русскому языку как иностранному является опора на социологию языка – социолингвистическую теорию, разработанную советскими языковедами» [Кодухов, 1982, с. 151]. Иначе говоря, социолингвистическое направление играет определяющую роль в решении проблем отбора в организации содержания в учебниках.

2.4.4. Коммуникация и значения. Культура, в рамках которой происходит коммуникация, и язык, являющийся основным средством ее реализации, представляют собой хранилища значений. Единицы культуры и языка, обладая самостоятельными значениями, смыслы и значимости приобретают в актах коммуникации. В значении представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей в отношений, раскрытых совокупной общественной практикой. Смысл возникает в ситуации общения в результате согласования содержания предложения (пропозиции) и цели (интенции), коммуникативной потребности, ради удовлетворения которой совершается речевой акт. «Под значимостью мы понимаем объективную жизненную необходимость тех или иных ассоциаций и действий, а не субъективное их переживание... Для человека, жизненно значимые потребности которого удовлетворяются в условиях общественного производства, существенно значимыми становятся такие раздражители и сигналы о них, которые имеют не только личную, во и общественную значимость» [Добрынин, 1960, с.86-87].

В актах коммуникации происходит постоянный творческий процесс порождения значений, смыслов и значимостей, понимания их и принятия адекватных решений. С этой точки зрения и систему языка следует рассматривать как устройство не только для построения грамматически правильных предложений, но и для порождения

семантически значимых предложений. При таком понимании системы языка подчеркивается важность, первостепенная роль семантики в использовании языка в его основной функции – быть средством общения. Ведь в актах коммуникации формы языка сами по себе играют чисто служебную роль при передаче семантической и другой информации. «Само воздействие языковых образований (речевых произведений) на воспринимающего речь осуществляется за счет материальной стороны языка. При этом из вторичной материальной системы (в данном случае этот термин мы относим к конкретному предложению) извлекается семантическая информация, которая закодирована в материальных элементах этой системы, а физическое, материальное отбрасывается, как шелуха» [Солнцев, 1971, с. 25].

Из приведенного высказывания не следует делать вывод, что семантическая информация в полном объеме передается средствами языка: она поступает из ситуации общения, исходит от говорящих и слушающих, пишущих и читающих, т.е. проявляется в полном объеме только при конкретном употреблении. Разумеется, человек никогда не смог бы понять обращенную к нему речь и соответственно вербально или поведенчески прореагировать, если бы до участия в актах общения не хранил в памяти значения слов и правила их употребления.

Слова, накапливая и сохраняя информацию о социально-культурных реальностях, деятельности носителей языка, их чувствах и т. д., выполняют кумулятивную функцию языка. Значения слов не создаются всякий раз заново в актах коммуникации. Аналогично хранятся в памяти семантические структурные схемы предложений (предикативные основы) и семантические структуры предложений, представляющие «собой отношение семантических компонентов, формируемых взаимным действием грамматических и лексических значений членов предложения. Важно помнить, что категории семантической структуры предложения принадлежат целым классам предложений и поэтому представляют собой единицы общезыковые» [Русская грамматика, 1980, с. 124].

Семантические структуры предложений обеспечивают построение предложений не только грамматически правильных, но и имеющих общепонятный, буквальный смысл, потому что они возникли в результате обобщения событий, действий в конкретных ситуациях: *Дождь идет; Докладчик читает; Аудитория внимательно слушает* и т. д. «Синтаксический уровень языка обеспечивает номинацию ситуаций внеязыковой действительности и отношений между ними. Первичным способом номинации ситуации является обозначение ее семантическим элементарным предложением» [Белошапкина, 1981, с. 59]. Известно, что общение всегда контекстуально (ситуативно) обусловлено, но В. А. Белошапкина обратила внимание на то, что сами языковые средства воссоздают ту часть внеязыковой действительности, которая необходима, чтобы предложения

(тексты) стали коммуникативно значимыми. В актах коммуникации семантические структуры предложений, приобретая дополнительные значения, становятся высказываниями, обладающими собственной семантикой, что позволяет считать высказывание самостоятельной единицей речи.

«Термин „высказывание” может быть употреблен в широком или в узком смысле. В широком смысле слова высказыванием является любая сообщающая единица – как грамматически оформленное предложение, так и (при соответствующем интонационном оформлении) единица, грамматическим предложением не являющаяся. В узком смысле слова высказывание – это сообщающая единица, не являющаяся грамматическим предложением» [Русская грамматика, 1980, с. 8]. Поскольку предложение является единицей системы языка, его семантика обуславливается лингвистическим контекстом. Высказывание – это единица коммуникации, и его семантика зависит от социолингвистического контекста. Различие между двумя контекстами заключается в том, что социолингвистический контекст сам является частью передаваемой семантической информации, т. е. его следует рассматривать в динамике, а лингвистический – это результат, в котором осуществлено слияние выраженной средствами языка информации с намерениями и интенциями говорящего.

Семантическая структура предложения присоединяет дополнительные значения в процессе ее согласования с многочисленными факторами, условиями, сопровождающими любой акт общения. Социальные, аффективные, коннотативные, психологические контекстуальные значения не просто добавляются к лексико-грамматическим значениям, а образуют новую комбинацию значений – высказывание.

В семантике высказывания следует особо выделить связи между собеседниками, устанавливаемые в процессе общения, потому что они, в конечном счете, являются генератором отбора значений и создания смыслов и значимостей. Типы взаимосвязей собеседников, их коммуникативные намерения определяют характер и объем содержания, влияют на выбор средств выражения. Например, если один из собеседников скажет: *Вчера посмотрел фильм «Родня». Ничего подобного за последнее время не видел*, а другой ответит: *Сегодня же пойду и посмотрю*, то в этом случае интенция инициатора акта коммуникации посоветовать своему товарищу посмотреть этот фильм будет воспринята, хотя в его высказывании не выражен совет. Высказывание инициатора акта коммуникации было понято не только в его прямом смысле. Слушающий понял намерение говорящего. Следовательно, значения, смыслы и значимости не существуют в готовом виде в языковых формах, а являются результатом взаимодействия семантической структуры предложения с социолингвистическим

контекстом, намерением говорящего и пониманием слушающего. Возможность передавать скрытую (имплицитную) информацию можно объяснить разными соображениями говорящих. Возможно, что оказывает свое воздействие и принцип экономии в использовании языковых средств.

Итак, семантика коммуникации – это все то, что говорящие и пишущие могут означать, а слушающие и читающие – понять и соответствующим образом отреагировать. К ней относятся: передача/получение информации, установление социальных контактов, воздействие на собеседника, выражение/выяснение интеллектуальных, эмоциональных, моральных отношений и т. д.

В речевых актах одновременно представлено три типа значений: а) объективные (референтные, пропозиционные), передаваемые семантическими структурами предложений; б) контекстуальные, раскрывающие семантику каждого высказывания в зависимости от предшествующих и последующих высказываний; в) прагматические (социолингвистические), включающие коммуникативные намерения (замыслы, интенции) в другие экстралингвистические факторы.

В коммуникации грамматические значения становятся социально значимыми для собеседников. Таким образом, значение по природе своей зависит от говорящего и слушающего. Поэтому семантика высказывания не определяется ни предикативной основой, ни значениями слов, т. е. семантика высказывания не равна сумме значений его частей. Семантическая структура предложения очерчивает, создает условия для осознания семантики высказывания, а не предопределяет ее. В коммуникации владеющие языком всегда согласуют, соотносят свои замыслы, коммуникативные намерения с тем, что означается и делается посредством языка в данных условиях. Вот почему при описании коммуникативной природы языка в большинстве случаев предпочтительнее идти от контекстов культуры, коммуникации и ситуации к системе языка, а не наоборот.

В границах контекста культуры функционируют контексты коммуникации, включающие контексты ситуаций общения, внутри которых окончательно формируются значения, смыслы и значимости. Контекст коммуникации отвечает на вопросы, почему и как кто-то совершает речевой акт, в то время как контекст ситуации определяет, кто, где и когда произносит высказывание. Очевидно, только при учете роли и места каждого из трех названных контекстов можно понять, как происходит взаимопонимание, воздействие при общении. Из того, что сообщается инициатором разговора, слушающий многое знает, предугадывает семантику высказываний на основе знания контекстов культуры, коммуникации и ситуации, которые сопровождают разговор.

2.4.5. *Коммуникация и психология.* Речевое действие (речевой поступок, речевой акт, акт коммуникации) является минимальной единицей коммуникации, включающей: а) участников и их потребности, мотивы или необходимость включаться в общение; б) коммуникативное намерение (интенцию) или цель воздействия; в) тему (мысль, пропозицию, предметное содержание), передаваемую и воспринимаемую участниками; г) языковые средства в устной или письменной форме, а также дополняющие их другие способы выражения (жесты, мимика); д) процессуально-результативную и текстообразующую деятельность в ситуации общения (например, один из собеседников хочет лететь самолетом на юг, а другой убеждает его, что поездом ехать лучше. Понять роль и место каждого речевого действия можно только в контексте развертывания всей ситуации); е) обстоятельства (место и время). Продуктом речевого действия является высказывание и принятие смыслового решения теми, кто его воспринимает.

Речевые действия позволяют представить общую картину коммуникации и в какой-то степени конструктивно определить, что значит владеть языком в анализируемых сферах деятельности людей. Коммуникация – это различные комбинации речевых действий. «Владение и овладение языком определимы лишь в каждом отдельном случае через психологическую характеристику речевых действий, которые стоят перед нашими учащимися и которые мы, как методисты и педагоги, должны учитывать» [Леонтьев, 1970, с. 13].

В деятельностном подходе к описанию коммуникации особо следует выделить причинную обусловленность, потребность или необходимость произвести речевое действие. Эта потребность, воплощаясь в мотиве в коммуникативном намерении, определяет цель речевой деятельности, выражающуюся в самом предмете, т. е. в том, на что она направлена, в самом содержании мысли» [Зимняя, 1978, с. 49].

Продуцирование речевых действий требует умственной активности собеседников. Во-первых, любое отдельно взятое речевое действие в диалоге, монологе используется для выполнения конкретной функции (коммуникативных намерений). Интенция, как уже было сказано (2.2.4.), всегда присутствует в сознании говорящего, но не всегда эксплицитно выражена языковыми средствами в высказываниях. По сравнению с высказыванием, которое предлагается лингвистами в качестве единицы описания коммуникации, речевое действие имеет неоспоримое преимущество, так как в нем учитываются абсолютно все компоненты, оказывающие влияние на общение. Именно коммуникативные намерения содержательно организуют и регулируют речевое поведение. «Коммуникативное намерение (КН) определяет роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания, т. е. спрашивает ли он, или утверждает, или призывает, осуждает или одобряет, советует или требует

и т. д. Другими словами, КН является регулятором вербального поведения партнеров, именно поэтому КН становится не только объектом пристального изучения, но и объектом обучения при овладении говорением на иностранном языке» [Зимняя, 1978, с. 71]. Кроме того, сливаясь с потребностями, мотивами и мыслями, коммуникативные намерения делают эксплицитными причины, обуславливающие общение, что позволяет понять истинный механизм мотивации и управлять им при деятельностном коммуникативном подходе к обучению. Они являются ключом к ответу на вопрос, почему люди говорят вообще.

Во-вторых, в речевом действии интенция передается одновременно с мыслями, идеями о предметах, состояниях, фактах, т. е. с теми значениями, смыслами и значимостями, которые объединяются в семантической структуре предложения (пропозиции предложения). Например, интенция вопроса реализуется не ради того, чтобы продемонстрировать собеседнику умение задавать вопрос, – она направлена на получение конкретной информации.

В-третьих, адресуя коммуникативное намерение и мысль (конкретное предметное содержание в семантической структуре предложения) собеседнику, инициатор разговора ставит целью оказать на него определенное воздействие. Чтобы запланированный эффект был достигнут, слушатель должен понять, какая информация передается, что от него требуется (как именно он должен прореагировать в ответ на услышанное). Следовательно, говорящий не может не учитывать исходных знаний у слушателя, обеспечивающих адекватное восприятие интенции или мысли. В речевом действии он обязан соотнести известное (тему) с неизвестным (ремой).

Говорящий должен ориентироваться на интеллектуальный уровень слушателя, знание культуры и, конечно, на средства выражения. Если семантическая информация речевого действия передается сложно, она должна быть разделена на доступные порции. Но даже в тех случаях, когда говорящий учтет все факторы для адекватного восприятия его интенции и мысли, может возникнуть частичное непонимание, потому что каждое речевое действие – это творческое произведение.

Изучению трех вышеназванных психолого-семантических процессов передачи и восприятия информации в речевом действии уделяется пристальное внимание ученых.

Итак, речевое действие является минимальной единицей коммуникации. Беседы, диалоги, тексты, любые устные и письменные речевые произведения материализуются только в результате речевых действий. Речевое действие – это процесс взаимодействия его компонентов, направленный на порождение высказывания в конкретной ситуации общения.

Разумеется, основной задачей обучения иностранному языку должно стать формирование знаний и умений для восприятия высказываний и продуцирования речевых действий. Чтобы реализовать принципы коммуникативной ориентации в преподавании иностранных языков, вряд ли можно выбрать в качестве единицы обучения что-либо более адекватное, чем речевое действие.

2.4.6. *Количество речевых действий.* Вопрос о том, сколько может быть различных по коммуникативному назначению речевых действий, решить не так просто. По мнению В. А. Артемова [1969], их количество не поддается подсчету, но может быть сведено к четырем классам, или коммуникативным типам: повествование, вопрос, побуждение и восклицание. Более точное деление на классы предложений произведено в «Русской грамматике» [1980, с. 88-89]: «С точки зрения цели (или установки) сообщения (коммуникативного задания) все предложения распределяются по двум большим классам: предложения невопросительные и вопросительные... Невопросительные предложения с точки зрения характера информации неоднородны. Традиционно они делятся на три группы: предложения повествовательные, побудительные и предложения со значением желания. <...> Все предложения, любые высказывания могут быть невосклицательными и восклицательными». Правомерность такого деления речевых действий и предложений на классы не вызывает сомнений, но оно слишком абстрактно и не может объяснить функционирование языка как средства общения.

В составе речевого действия семантическая и, конечно, психологическая категория – коммуникативное намерение – является постоянной, независимой от любых обстоятельств ее употребления. Например, интенция наличия какого-нибудь предмета (*У меня есть словарь*) может быть высказана в случае надобности на уроке, в библиотеке, на кухне, в кафе, в самолете и т. д. Следует также учесть, что между интенцией и средствами ее выражения нет прямой зависимости. Высказывания *У меня есть словарь; Я уже купил словарь; Я пользуюсь только этим словарем* и даже *Мне теперь не нужен словарь* выражают в какой-то степени и интенцию наличия. Какое из этих высказываний будет употреблено, зависит от суммы всех компонентов, составляющих речевое действие. Кроме того, интенции являются универсальными, общечеловеческими категориями. Все вышесказанное дает основание использовать названия интенций для наименования (номинации) речевых действий, что в будущем облегчит составление коммуникативных минимумов.

И. А. Зимняя [1978, с. 72] высказала мысль, что «...количество коммуникативных намерений говорящего теоретически неограниченно, хотя практически оно регламентируется той схемой социально-общественных

отношений, которая вырабатывалась в процессе эволюции человека и выражается в процессе общения». Вероятно, их число не так уж велико при общении людей в определенных сферах деятельности.

Что же касается «теоретической неограниченности» числа интенций, то существует и иная точка зрения. Дело в том, что в языке есть глаголы, которые называют коммуникативную интенцию речевого действия (*адресовать, благодарить, верить, возражать, грозить, диктовать, извиняться, комментировать, любить, намекать, обещать, приказывать, советовать, требовать, угрожать, хвалить, ценить, шутить*).

В Начале 50-х гг. Э. Бенвенист обратил внимание на наличие глаголов типа *клясться, обещать, обязываться* и т. п., произнесение которых в первом лице настоящего времени *клянусь, обещаю, обязуюсь* – и есть сам акт клятвы, обещания, принятия обязательств. Глаголы, называющие интенцию и обозначающие производимые речевые действия, были названы перформативными [Остин, 1955]. Философ Дж. Остин был уверен в том, что понимание функционирования английского языка может быть достигнуто путем установления типологии трех тысяч перформативных глаголов, имеющих, по его оценке, в языке.

Чтобы иметь действительно полное представление о количестве речевых действий, необходимо рассмотреть все языковые средства, которые могут выражать коммуникативные намерения, отношения говорящего к сообщаемому и сообщаемого к действительности. В «Русской грамматике» [1980] они подразделяются на лексические, грамматические и интонационные. Среди лексических средств называются не только модальные глаголы, но и краткие прилагательные (*должен, намерен, согласен* и т.д.), модальные предикативы (*можно, нельзя* и т. д.). Разнообразны и грамматические средства для выражения интенций: *Дом как дом* – соответствие обычному, норме; *Ему не до разговоров* – несвоевременность чего-либо, обусловленная тем или иным состоянием субъекта; *Я лучше пойду; Лучшие и не спорь* – предпочтительность перед чем-нибудь другим и т. д. Ярким средством обозначения отношения говорящего к сообщаемому является интонационное оформление высказываний: *Ка⁵к он бегае⁵т!* – оценка; *Как он бе¹гае¹т* – повествовательность; *Ка²к он бегае²т?* – вопрос; *Как он бе³гае³т?* – повторение при ответе; *Как он бе⁴гае⁴т?* – при сопоставлении.

Мы приводили (2.3.6.) примеры высказываний, эксплицитно не содержащих интенцию. Совсем по-иному намерения передаются в высказываниях типа: *Ты должен научиться планировать свое время; Я буду ждать тебя на остановке автобуса; Здесь нельзя останавливаться*. В них налицо полное совпадение семантики языковых средств с интенциями говорящих, что и побуждает некоторых лингвистов говорить о том, что «интенции говорящих

несомненно являются областью грамматики» [Паррет, 1974, с. 262].

С подобной точкой зрения нельзя согласиться. Интенции, безусловно, принадлежат говорящему, но они по-разному и имплицитно и эксплицитно передаются слушающему. В случаях же необходимости, когда имплицитные интенции не воспринимаются слушающими в ситуациях общения, они могут быть оформлены повторно языковыми средствами. Но представленность интенции в словаре и в грамматике не дает никаких оснований для переноса замысла, целей, намерений – а именно в этом семантико-психологическом ряду занимают свое место интенции – в грамматику.

Итак, каждое речевое действие имеет свое универсальное название, которое понятно учащимся, говорящим на разных языках. Это, дает возможность конкретизировать цели обучения иностранным языкам в доступных для понимания коммуникативных терминах. Кроме того, число речевых действий в избранных темах и ситуациях общения, вероятно, вполне обозримо и посильно для овладения.

2.4.7. *Классификация речевых действий в лингвистике.* Речевые действия являются конкретным практическим проявлением общественных функций языка, являющихся «реализацией его назначения в системе общественных явлений, специфическим действием языка» [Аврорин, 1975, с. 34]. Поэтому классификация речевых действий должна определяться прежде всего социальными языковыми функциями.

Если предполагаемое общее число речевых действий исчисляется в тысячах (2.4.6), то количество функций языка выражается в единицах и десятках.

Р. Якобсон [1960] называет шесть основных функций и объясняет, как смещение фокуса на компоненты речевого действия влияет на выбор функций.

1. Эмотивная (экспрессивная, аффективная) функция предназначена выражать отношение адресанта (того, кто говорит) к сообщаемому в данной ситуации (*Какая неприятность! Снова дождь пошел*).

2. Конативная функция направлена на адресата (лицо, к которому обращено речевое действие) и побуждает его совершить какое-то действие, например, выполнить просьбу, приказ (*Ребята, не отходите далеко друг от друга*).

3. Референционная (когнитивная, денотативная) функция связана с контекстом, т. е. темой (мыслью, предметным содержанием, пропозицией), которую она и выражает (*Это пассажирский самолет*).

4. Поэтическая функция относится к сообщению (высказыванию). Благодаря этой функции обеспечивается разграничение речевых действий, выражающих реальное положение дел, и речевых действий воображаемого содержания, которое может быть или достоверным, или вымышленным. Иллюстрацией поэтической

функции языка могут служить некоторые скороговорки, рифмовки «заумные» стишки, лишенные смысла, но воспринимаемые детьми и взрослыми как значимые благодаря мелодике своего коммуникативного звучания.

5. Фатическая функция служит для установления и поддержания контакта во время коммуникации (*Алло? Ты слышишь меня?*).

6. Метаязыковая функция призвана регулировать употребления общепонятных для собеседников средств выражения (*Ты понимаешь что я имею в виду?; Что значит этот термин?*).

Заслуга Р. Якобсона состоит в том, что он соотнес функции языка с их источниками (носителями) в актах коммуникации. Пользуясь данной моделью, можно определить, какие функции представлены в речевых действиях, на что конкретно обращено главное внимание говорящего.

М. Холлидей [1979], наблюдая за усвоением языка своим сыном, выделил семь функций:

1) инструментальную («Я хочу») – для удовлетворения материальных потребностей;

2) регулирующую («Делай так, как я тебе говорю») – для контроля поведения окружающих;

3) взаимодействия («Я и ты») – для поддержания контактов с другими;

4) личную («Вот я») – для представления (выражения) себя как личности;

5) эвристическую, или поисковую («Скажи мне, почему») – для познания мира внешнего и внутреннего;

6) воображаемую («Давай притворимся») – для создания собственного мира;

7) информативную («Я хочу тебе что-то сказать») – для сообщения новой информации.

При нормальном развитии эти функции четко дифференцируются детьми независимо от усвоенного объема языковых средств. М. Холлидеем было также установлено, что любое речевое действие у ребенка всегда выполняет лишь одну функцию. Так, если речевое действие инструментально по функции, то ребенок с его помощью удовлетворяет только материальную потребность, и ничего больше. У взрослых, как правило, одно речевое действие реализует одновременно несколько функций.

По мере взросления ребенка число функций языка постепенно сокращается, возможно, за счет слияния разных функций – инструментальной с регулирующей, эвристической с информативной. В результате у взрослого человека образуются и действуют всего три экстралингвистические функции: репрезентативная (идеационная), межличностная и текстовая.

Они объединены в функциональную систему, отличительными признаками которой являются строгая упорядоченность, абстрактность, простота. Эта система обеспечивает выбор нужных речевых действий для общения с самыми различными социальными целями.

Репрезентативная функция представляет собой весь потенциал значений говорящего, который именно посредством этой функции передает свои знания культуры. Когда человек говорит о предметах, действиях, событиях, качествах, состояниях и связях в мире и об отражении их в сознании, речевые действия относятся к данной функции, которую можно было бы назвать содержательной, понятийной, поскольку она управляет в общении передачей реального и идеального мира.

Ребенок выражает содержание, используя инструментальную функцию; у взрослого содержание включается практически во все речевые действия, которые имеются в его репертуаре.

Межличностная функция является потенциалом знаний говорящего как человека, воздействующего на окружающих. С ее помощью говорящий делает себя участником ситуаций (точнее, автором будущих речевых действий), выражает свои намерения, отношения, суждения и различными средствами влияет на отношение к своим интенциям других собеседников. Он принимает одну из социальных ролей, диктуемых ситуацией, включая те, которые выражаются посредством языка, т. е. может выступить в роли спрашивающего, информирующего, сомневающегося и т.д.

Текстовая функция делает возможным существование текстообразующего потенциала говорящего. Она обеспечивает релевантность высказываний по отношению к уже сказанному, а также ко всем остальным невербальным компонентам речевого действия. Поэтому роль текстовой функции является как бы вспомогательной, призванной реализовывать две другие функции.

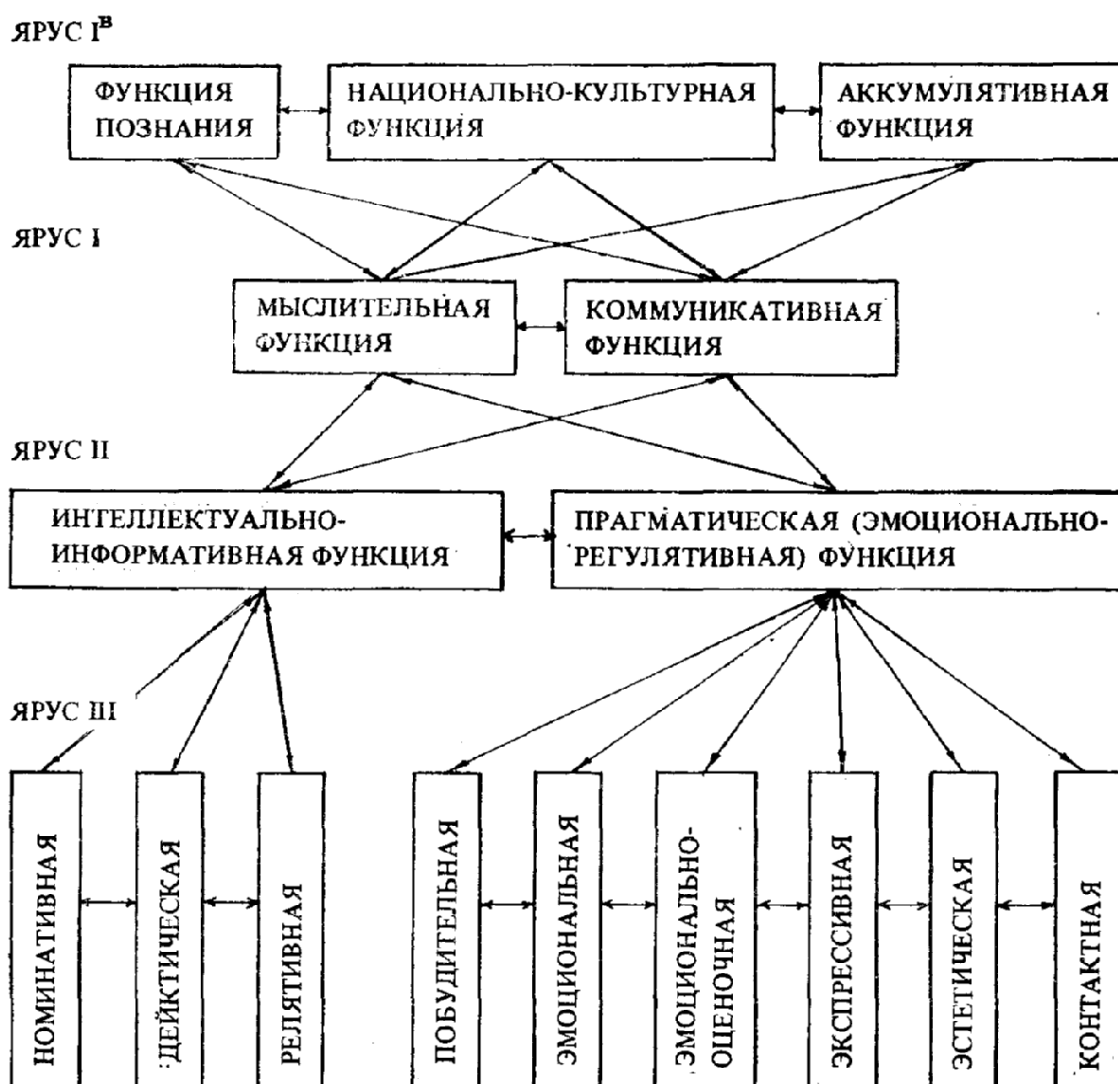
Следовательно, если взять это описание за основу классификации, то все речевые действия следует разделить на репрезентативные и межличностные. Вряд ли такая классификация поможет увидеть общую картину использования языка как средства общения с различными коммуникативными целями.

Л. А. Киселева [1978], обобщив исследования многих советских и зарубежных лингвистов, не просто описала функции языка, а представила их в иерархической системе (см. схему).

1. Поскольку главное назначение языка состоит в удовлетворении потребностей общения и мышления, то мыслительную и коммуникативную функции следует считать основными, образующими ярус I. Эти функции абстрактны, их существование проявляется в видах и разновидностях.

2. Над главным ярусом I размещается высший ярус I^B, в котором представлены три функции:

ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФУНКЦИЙ ЯЗЫКА



а) познания – предназначенность языка для теоретического мышления; б) национально-культурная – осознание принадлежности к народу, стране, обычаям и т. д.; в) аккумулятивная – владение общественно-историческим опытом.

Хотя Л. А. Киселева и не говорит об этом, по именно ярусы I и I^В обуславливают ярусы низших рангов. Дать классификацию речевых действий на этом высшем ярусе I^В так же невозможно, как и на главном ярусе I.

3. Три функции яруса I^В формируют мышление, а также делают возможным удовлетворение потребности человека информировать окружающих о результатах

творческого мышления. Информирование – это коммуникативная деятельность, обязательно включающая адресата (слушателя или читателя). Она осуществляется благодаря интеллектуально-информативной функции, входящей в ярус II. Вне коммуникации адресат не нужен, и функция служит осуществлению рационального мышления.

Но люди не просто информируют друг друга, они выражают свое отношение к тому, что сообщается ими. «В области мышления эта потребность порождает эмоциональное мышление» [Аврорин, 1975, с. 41]. Наличие потребности выразить свое отношение к сообщаемому и оказывать воздействие друг на друга предопределяет расположение прагматической, или эмоционально-регулятивной (воздействующей), функции языка в ярусе II.

Интеллектуально-информативная и эмоционально-регулятивная функции, конкретизируя мыслительную и коммуникативную функции яруса I, обладают различными характеристиками, что позволяет произвести первое деление речевых действий на два больших класса. Интеллектуально-информативная функция может осуществляться в речи без эмоционально-регулятивной функции; последняя же реализуется только при наличии первой. Каждая из них имеет специфические средства выражения.

4. Ярус III представлен девятью функциями: номинативной, дейктической и релятивной, конкретизирующими интеллектуально-информативную функцию яруса II, и побудительной, эмоциональной, эмоционально-оценочной, экспрессивной, эстетической, контактной, конкретизирующими прагматическую функцию. Эти девять функций позволяют:

- а) назвать, обозначить тот или иной предмет, явление (номинативная);
- б) указать на лицо или происходящие события, явления (дейктическая);
- в) выразить отношения между лицами, предметами (релятивная);
- г) выразить эмоции, оказать воздействие на собеседника (эмоциональная);
- д) дать оценку – положительную или отрицательную (эмоционально-оценочная);
- е) выразить отношение к прекрасному, к красоте (эстетическая);
- ж) побудить адресата совершить какое-либо действие, изменить свое мнение, поведение (побудительная);
- з) создать эффект образности, новизны для привлечения особого внимания к высказываемому (экспрессивная);
- и) вступить в общение и поддерживать его (контактная).

5. Каждая из девяти функций яруса III делится на более конкретные функции. Так, в ярусе IV номинативная функция может быть представлена функциями для обозначения родства, цвета и т. д.;

дейктическая – функциями номинации участников разговора, указательности, определенности/неопределенности, отрицательности, вопросительности; релятивная – функциями времени, аспектуальности, условности, модальности, причинности; побудительная – функциями категорического, смягченного или нейтрального побуждения; контактная – функциями интимно-дружеского или официально-дипломатического контакта и т. д. В ярусе V функции яруса IV приобретают еще большую конкретность; например, функция времени представлена отдельно разновидностями настоящего и будущего времени.

б. В иерархической системе Л. А. Киселевой показан переход от абстрактных функций к более конкретным, от целого к его частям. Такой подход делает ненужным выделение какой-то одной доминирующей функции, как это, например, предложено Р. В. Пазухиным [1979, с. 44]: «Равным образом мы не имеем права сопоставлять между собой коммуникативную функцию и такие эпифункции, как поэтическая, фатическая – установление контакта с собеседником, магическая, этическая, эстетическая и прочие. В этих случаях речь идет об употреблении языка в виде конкретных высказываний, текстов, обладающих специфическим содержанием... Одна коммуникативная функция, и только она, определяет сущность и назначение языка, который представляет собой средство общения».

Итак, коммуникативный минимум, представляемый в учебнике, должен адекватно отражать общение и быть упорядоченным. Ценность иерархической системы языковых функций в том и заключается, что она позволяет при отборе речевых действий определять их роль и место в общении в целом, решать проблему последовательности и дозировки их введения на различных этапах учебного процесса.

2.4.8. *Факторы, ограничивающие количество речевых действий.* До сих пор речь шла о количестве речевых действий в целом. По сравнению с бесчисленным множеством предложений, которые способен построить человек, владеющий системой языка, количество речевых действий невелико. В этом можно убедиться, проанализировав конкретные фрагменты общения, где число речевых действий лимитируется тем кругом ситуаций, в которых они употребляются.

Существует много определений ситуаций, сделанных лингвистами, психологами, методистами. «Под ситуацией мы понимаем сумму тех экстралингвистических элементов, которые присутствуют в умах собеседников или во внешней физической реальности в момент коммуникации и влияют на определение формы или функции языковых единиц» [Франсуа, 1969, с. 65]. «Речевая ситуация, или ситуация акта речи, – это сложное целое, включающее в себя производителя и адресата речи со всеми их социально-демографическими признаками и характеристикой их отношений между собой, обстановку, в которой

совершается акт речи, тему речевого произведения, и наконец, как функцию всего предыдущего, лингвистическую принадлежность речевого произведения» [Аврорин, 1975, с. 115]. «Ситуация определяется нами как совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия человека на других людей в процессе деятельности» [Вохмина, 1979, с. 55]. «Ситуация есть динамичная система взаимоотношений двух (и более) субъектов, отраженная в их сознании, порождающая потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач и питающая эту деятельность» [Пассов, 1977, с. 23].

В этих дополняющих друг друга определениях ситуации названы или логически выводятся те же самые компоненты, которые образуют речевое действие (2.4.5). Не случайно поэтому В. А. Аврорин отождествляет понятия речевой ситуации и ситуации акта речи. И все же понятие ситуации нуждается в дальнейшем уточнении.

Очевидно, ситуацией (речевой ситуацией, ситуацией акта речи) следует считать динамичную систему компонентов, составляющих речевое действие и обеспечивающих его выполнение. Продуцированием одного высказывания и его восприятием исчерпывается ситуация, т. е. заканчивается один акт речи. На этом общении может прекратиться, но когда оно продолжается, т. е. производятся другие речевые действия с частично или полностью изменяющимися компонентами, то речь должна идти уже о с и т у а ц и и о б щ е н и я. В ситуациях общения по поводу погоды, о просмотренном кинофильме, как правило, бывает представлено несколько сменяющих друг друга ситуаций речевых действий, каждое из которых характеризуется своей интенцией (целью воздействия), высказываемой мыслью (пропозицией), языковыми средствами и т.д. Именно в ситуациях общения, а не в отдельно взятом акте речи и срабатывает механизм ограничения, выбора речевых действий.

Таким образом, чтобы понять, как детерминируется количество речевых действий, надо рассмотреть роль и место каждого фактора ситуации речевого действия (акта речи) в ситуации общения, т. е. в ряду других ситуаций речевых действий.

2.4.8.1. *Социальные роли.* Зависимость количества речевых действий от людей (коммуникантов) понятна, поскольку ими обуславливается общение. Выбор речевых действий зависит не столько от внешнего по отношению к нему мотива и совокупности обстоятельств, сколько от психологической модели экстралингвистических факторов коммуниканта. Поэтому в психологии, в отличие от лингвистики, говорят не о влиянии ситуации общения на речь, а об «обстановочной афферентации», «нервной модели обстановки», «модели прошедшего – настоящего», которые накладывают ограничение на выбор речевого

действия [Тарасов, 1977, с. 21]. Следовательно, надо прежде всего описать те социальные характеристики коммуникантов, которые влияют на выбор речевых действий.

Главной среди них является роль, т. е. тип социального поведения человека. Существование ролей и ролевых отношений (например, между отцом и дочерью, артистом и зрителем, проводником поезда в пассажирами, учителем в учениками, врачом и пациентами и т.д.) определяется обществом, коллективом и особенностями коммуникации.

Репертуар ролей у людей неодинаков и непостоянен. Например, отец – в семье, но он же врач в больнице, зритель в театре, пассажир в поезде, преподаватель в студенческой аудитории, покупатель в магазине. Роли отца, врача, преподавателя являются постоянными, а роли зрителя, пассажира, покупателя – переменными. Выступая в постоянных ролях, человек устанавливает и поддерживает контакты с носителями других ролей, например: отец – с детьми, женой, родственниками и знакомыми; врач – с пациентами, медсестрами, работниками регистратуры, коллегами по работе, руководством, представителями общественных организаций; преподаватель – со студентами, лаборантом, деканом, заведующим, сотрудниками кафедры. Эти контакты с носителями других ролей влияют на образование ролевого репертуара каждого человека в обществе.

Между ролями существуют различия, дистанции. «Эти различия отражают деление всех ситуаций общения на симметричные и асимметричные. Симметричны такие ситуации, взаимодействующие участники которых имеют одинаковые социальные признаки: равное социальное положение, примерно одинаковый возраст, один а тот же пол. Напротив, асимметричны ситуации, участники которых различаются хотя бы одним из этих признаков» [Крысин, 1976, с. 49]. Например: а) ситуации асимметричны при общении отца с детьми; врача с пациентами, медсестрами, работниками регистратуры, руководством; преподавателя со студентами, лаборантом, деканом; б) ситуации симметричны при общении отца с друзьями, врача – с коллегами по работе, преподавателя – с сотрудниками кафедры.

В ситуациях общения независимо от отношений, диктуемых социальными ролями, между людьми устанавливаются различные психологические отношения: формальные / неформальные, профессиональные / общекультурные, доверительные / настороженные, нейтральные / заинтересованные, симпатии / антипатии и т. д. И они, в свою очередь, накладывают ограничения на содержание и количество употребляемых речевых действий.

Социальные роли и психологические отношения дают возможность прогнозировать ядро общения, но элемент случайности, конечно, не устраняется.

Трудно предсказать, например, о чем пойдет речь между двумя незнакомыми людьми, хотя ролевые отношения «незнакомый – незнакомый» в коммуникации встречаются часто. По-видимому, следует в практических целях попытаться разделить эти отношения на две группы: легко прогнозируемые и непредсказуемые. «Степень нормированности речевых текстов, продуцируемых коммуникантами, зависит от реализации социальных отношений» [Тарасов, 1977, с. 37].

Разумеется, каждый человек, проигрывая постоянные и переменные роли, вносит в них свое понимание предписанных ему обществом прав и обязанностей, но от этого инвариативность, а следовательно, и предсказуемость неречевого и речевого поведения не меняются, потому что существуют правила-нормы, которые регулируют, подчиняют поведение человека.

2.4.8.2. *Коммуникативные роли.* В работах, посвященных проблеме теории ролей, социальные и коммуникативные роли часто не разграничиваются. Так, А. А. Леонтьев, усомнившись в правомерности утверждения чешского социолога Я. Яноушка, что перемена ролей – это не только принятие роли другого, но и изменение предыдущей роли и обращение роли другого на себя самого, сделал следующую оговорку: «Это допустимо лишь при двух условиях: 1) при крайне расширительном понимании самой роли; 2) для определенного типа общения» [1975, с. 239]. Конечно, вряд ли когда-нибудь при уже стандартизованных и закрепленных отношениях участников в типичных ситуациях меняются социальные роли. На экзамене в институте профессор всегда остается профессором, а студент – студентом. Правда, профессор может стать студентом и выступать в этой роли, но это уже будут другие ситуации общения. Постоянно меняются в ситуации общения тактики речевого поведения коммуникантов, которые иногда называют ролями. И в тех случаях, когда нет уточнения, что это роли речевые, коммуникативные, происходит смещение понятий двух различных видов ролей. По-видимому, собеседники в ситуациях общения могут менять коммуникативные, речевые, но не социальные роли.

Н. В. Глаголев выделил восемь видов речевых ролей, представляющих собой комбинации пяти поведенческих позиций (позитивной, суггестивной, компромиссной, негативной, индифферентной) и трех интенционных (адресатной, адресантной, нулевой):

- 1) адресатная – позитивная – передача знаний (говорение);
- 2) адресантная – позитивная – уточнение своих знаний (выспрашивание);
- 3) нулевая – позитивная – получение знаний (слушание);
- 4) адресатная – суггестивная – проверка знаний (выяснение);
- 5) адресантная – суггестивная – навязывание знаний (внушение – давление);
- 6) компромиссная – отступление от позиции под нажимом;

7) негативная – неприятие точки зрения собеседника;

8) индифферентная – безразличие к информации при активности собеседника [1974, с. 49-50].

Проигрывание каждой из перечисленных речевых ролей (тактик речевого поведения) требует определенного набора речевых действий. Этот список открытый, поскольку не исчерпывает всех возможных тактик речевого поведения, при необходимости его можно продолжить. Например, участники разговора могут быть заинтересованными: а) не столько в передаче знаний, сколько в оказании воздействия; б) в сравнении и комбинировании мнений; в) в прогнозировании исхода при принятии / отрицании мнения, предложения; г) в фиксации разговора на тему; д) в устранении противоречий и т. д.

В зарубежной методической литературе некоторые методисты называют речевыми ролями (или функциональными) отдельные речевые действия типа вопроса, приказа, просьбы и т. д. Но независимо от названий этих видов коммуникативной деятельности совершенно очевидно, что проигрывание социальных ролей без них невозможно. Социальная роль существует в сумме речевых ролей. И если исследователь ставит перед собой задачу описать содержательно и количественно речевое поведение людей в ролевых отношениях, которые его интересуют, то тактики речевого поведения, или речевые функциональные роли, будут проявлением и социальных ролей, и социальных отношений.

2.4.8.3. *Тема.* Являясь компонентом ситуации общения, тема значимо регулирует и лимитирует речевое поведение собеседников, обеспечивает их взаимодействие в содержательном плане. Это семантическая связующая категория высшего уровня в иерархии семантических единиц. Связи между остальными компонентами ситуации общения и пропозициями высказываний, относящихся к обсуждаемой теме, могут быть или отсутствовать, но они обязательно существуют между темой и пропозициями, раскрывающими ее содержание, между темой и значениями языковых единиц. Вне темы невозможно произвести минимизацию объема языкового материала при сохранении коммуникативного характера обучения.

2.4.8.4. *Общие и тематически специфические понятия.* В зависимости от темы, плана раскрытия ее содержания (подтемы) или перечня видов речевых действий должны быть названы понятия (слова), уточняющие семантически (понятийно, содержательно) речевое поведение участников. Так, для темы «Покупка книги в магазине» Я. Б. Коршунова выделила ядерную группу слов: *книга, магазин, давать (дать), показывать (показать), смотреть (посмотреть), платить (заплатить), покупать (купить), дорогой, недорогой, рубль, копейка* [1978, с. 18].

Действительно, этих слов оказывается вполне достаточно, чтобы состоялся акт купли-продажи.

Тематический принцип отбора и презентации языкового материала давно используется в методике преподавания иностранных языков, И, конечно, распределяя слова по темам, методисты, не называя речевых действий и функций языка, конкретизировали содержание с точки зрения предполагаемого общения. Они считали, что коммуникативный репертуар умений, который необходим для соответствующего речевого поведения по теме, автоматически заимствуется из коммуникации на родном языке.

В 70-е гг. эта точка зрения изменилась. Не просто тема, а план ее раскрытия и виды речевых действий позволили строже и адекватнее выражать понятийно «деятельность + речевая деятельность» в ситуациях общения. Например, приведенная выше ядерная группа не может быть иной, потому что и в условиях социального контекста для называний действий продавца достаточно *показывать* (*показать*) и *давать* (*дать*), а для называния действий покупателя – *покупать* (*купить*), *смотреть* (*посмотреть*), *платить* (*заплатить*). Кроме того, все высказывания (речевые действия) соотносятся с единичным актом деятельности в магазине – актом покупки книг.

Составление ядерной тематической группы – процедура, при которой исключительно трудно избавиться от субъективных оценок. Зачем, например, для единичного акта покупки книги нужны слова *смотреть* (*посмотреть*), *покупать* (*купить*), *дорогой*, *недорогой*? При обращении к продавцу *Покажите мне, пожалуйста, эту книгу* вовсе не обязательно произносить *Я хочу посмотреть ее* или *Я хочу купить ее*. Уместно сказать *Вам платить*? Трудно представить себе при покупке книги речевые действия со словами *дорогой* и *недорогой*. Хотя в галантерейном магазине естественно речевое действие *Покажите мне, пожалуйста, недорогую сумку; Я хочу купить дорогую сумку*.

Ядерная тематическая группа должна быть минимальной по составу понятий (слов) и специфической. А это значит, что в нее следует включить только те понятия, без которых невозможно достижение внеречевых целей деятельности. Несмотря на специфичность и ядерность групп понятий, часть из них обладает большой распространенностью, употребляется во многих типичных житейских и профессиональных ситуациях общения. Поскольку эти понятия не принадлежат одной или нескольким темам, их, по-видимому, можно попытаться выделить на основе логико-функциональных критериев. Например, все речевые действия так или иначе выражают временные значения. Поэтому семантико-грамматическую категорию времени можно представить следующим образом:

- значение настоящего, прошедшего, будущего времени;
- точка времени (*в пять часов, позавчера, под Новый год*);

- скорость (*быстро, медленно*);
- повторяемость (*трижды, несколько раз*);
- начало (*Урок начался в 8.30*);
- конец (*Урок закончился в 9.15*);
- постоянство (*Каждый день он оставался в библиотеке до позднего вечера*);
- одновременность (*Пока ты смотришь телевизор, я читаю что-нибудь*);
- последовательность (*Сначала мы ходим в музей, а потом посмотрим новый фильм*).

С помощью грамматики и словаря, несомненно, удастся составить группы общих понятий для выражения наличия, обладания, видовых, падежных, пространственных, модальных, дейктических и других значений. Эта работа не потребует больших усилий со стороны методистов, если будет написана функциональная грамматика русского языка.

2.4.8.5. *Место и время.* Ситуации общения возникают, происходят и завершаются в пространстве и во времени. В зависимости от того, где осуществляется общение, когда и как долго, можно судить о содержании и количестве речевых действий, особенно в тех случаях, когда объект обсуждения темы – зримые предметы, явления и события. Например, беседа о видах спорта на стадионе и в квартире будет представлена различным составом речевых действий, В большинстве случаев не существует связи между местом и временем (обстоятельствами), в которых происходит общение, и обсуждаемой темой. Именно поэтому аудиовизуальные принципы обучения часто противоречат природе общения.

2.4.9. *Классификация и отбор речевых действий в методике.* В отличие от социолингвистов, которые выделили, описали социальные функции языка и проиллюстрировали их отдельными примерами речевых действий, методисты должны были отобрать относящиеся к различным функциям речевые действия для конкретных сфер общения. Чтобы выполнить эту работу, необходимо было учесть абсолютно все факторы, влияющие на содержание и количество речевых действий. Были подробно описаны: а) учащиеся и социальные роли, которые им понадобится принимать на себя в учебном процессе и после него, в реальном общении; б) темы и планы раскрытия их содержания; в) общие и тематически специфические понятия, которыми учащиеся будут оперировать в ситуациях общения; г) виды процессуально-результативной и текстообразующей деятельности; д) цели общения; е) интенции. И только потом методисты отобрали языковые минимумы.

В программе по иностранным языкам, адресованной ученикам школ Франции, ФРГ, Австрии, Нидерландов, Швейцарии, представлены речевые действия, распределенные по шести функциям языка:

1) передача и поиск информации (установление тождества, сообщение, корректирование, спрашивание);

2) выражение и выяснение интеллектуальных отношений (выражение согласия/несогласия, выяснение согласия/несогласия, отрицание чего-нибудь, принятие предложения или приглашения, выражение возможного/невозможного, выражение того, что рассматривается в логическом заключении, и т. д. – всего 26 речевых действий);

3) выражение и выяснение эмоциональных отношений (выражение удовольствия/неудовольствия, выражение интереса или отсутствие интереса, выражение страха или тревоги и т. д. – всего 21 речевое действие);

4) выражение и выяснение моральных отношений (извинение, прощение, одобрение/неодобрение, выяснение одобрения/неодобрения, выражение понимания, выражения сожаления и безразличия);

5) убеждение сделать что-нибудь, совет сделать что-нибудь, предупреждение другим быть осторожными или воздержаться от совершения чего-нибудь, инструктирование других сделать что-нибудь, предложение помощи, требование помощи;

6) социализация (приветствовать при встрече, знакомить, представлять при знакомстве, прощаться, привлекать внимание, предлагать тост, поздравлять).

Этого числа речевых действий достаточно для минимального (начального, порогового) уровня овладения языком в повседневных ситуациях общения [Эк, 1977].

В 70-е гг. советские методисты начали исследования по разработке проблемы использования речевых действий при отборе коммуникативного минимума и организации на их основе учебного процесса. Первый этап этой работы завершился отбором минимального числа ситуаций общения, которые стали основными единицами обучения языка как средству общения в учебных комплексах «Русский язык – 1, 2, 3» для зарубежных школьников. В учебном комплексе «Горизонт-1» для молодежи зарубежных стран основной единицей обучения выступает речевое действие.

Как предполагалось авторами и было подтверждено в процессе использования этих учебных комплексов во многих странах мира, учащиеся овладевали умениями пользоваться 52 речевыми действиями, выражаемыми минимальным грамматическим материалом, 350 обязательными и 375 факультативными словами, приблизительно за 150 часов занятий.

По сравнению с европейской программой [Манби, 1978], ориентирующей учащихся на овладение речевыми действиями преимущественно в туристских ситуациях общения, в программе к «Горизонту», помимо бытовой, широко представлена страноведческая тематика. Страноведческие темы и ситуации общения распределены по семи группам:

«Человек», «Советский Союз», «Наука и культура», «Жизнь молодежи», «Город и деревня», «Быт», «Мир вокруг нас». Ограниченное число речевых действий и сравнительно небольшой объем языковых средств для их реализации не явились препятствием для включения богатого страноведческого материала.

Итак, речевые действия детерминируются ситуацией общения, или коммуникативным окружением. Чтобы понять, как происходит процесс ограничения, каждый компонент должен быть рассмотрен в отдельности. Среди компонентов, составляющих ситуацию общения, нет главных и второстепенных. Поэтому при анализе и прогнозировании общения необходимо оперировать ситуациями общения, которые конкретизируют темы и подтемы, а также дают ответ на вопрос, ради каких речевых целей совершается коммуникация.

Социальные функции языка, речевые действия и ситуации общения позволяют увидеть механизм использования языка как средства общения, а реальная ограниченность их при общении определенных групп людей вселяет уверенность в возможность решения проблемы – что значит владеть языком.

2.5. Коммуникативная компетенция

Разработка концепции коммуникативной ориентации в обучении овладению языком совпала по времени с началом социолингвистических и психологических исследований, посвященных проблемам функционирования языка. За сравнительно короткий срок (10-15 лет) были выявлены компоненты, составляющие структуру общения, показан механизм их взаимодействия, выделена и достаточно исчерпывающе описана единица коммуникации – речевое действие. Исследования показали, что общение так же системно, как и грамматика языка, и регулируется социальными правилами. В результате появилась реальная возможность определить понятие владения языком адекватно природе общения посредством введения и раскрытия понятия коммуникативной компетенции.

2.5.1. Компетенция и ее реализация. Понятие компетенции не ново. Философы и дидакты во все времена разграничивали знание (компетенцию) и его реализацию (деятельность). Чтобы научиться рисовать, решать математические задачи, хорошо говорить, читать и грамотно писать и т. д., человек должен приобрести соответствующие знания и умения их применять. Но какими эти знания и умения должны быть, как их выявлять и измерять (оценивать), – по этим вопросам и в наши дни нет единого мнения.

Применительно к владению языком под компетенцией может подразумеваться сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под

реализацией – умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы. В методике такое представление о компетенции сложилось под влиянием лингвистов, которые отводили грамматике ведущую роль в науке о языке и пытались доказать, что предлагаемые ими грамматические системы являются составной частью психологических грамматик, управляющих общением. Так, Ф. де Соссюр [1916] в своих лекциях говорил о том, что система языка (систематический инвентарь единиц) запечатлевается в виде суммы образов в уме каждого члена коллектива и не зависит от способов ее реализации в речи, которая всегда специфична, поскольку определяется волей индивида и типом ситуации. Язык как система (*langue*) и языковая способность, реализуемые посредством речи (*parole*), обеспечивают речевую деятельность, которую Ф. де Соссюр называл *language* в широком смысле этого слова.

Спустя почти пятьдесят лет эти мысли Ф. де Соссюра были повторены в трудах американского лингвиста Н. Хомского [1965, с. 5], который писал: «Лингвистическая теория имеет дело главным образом с идеальным говорящим/слушающим в совершенно однородном речевом коллективе, который знает свой язык в совершенстве и не подвержен таким незначущим с точки зрения грамматики факторам, как границы памяти, рассеянность, смещения внимания и интереса, ошибки (случайные или системные) при использовании знания языка для конкретной реализации».

Лингвисты вправе производить деление целого феномена – языка как средства общения – на части и отдавать предпочтение изучению тех частей, которые представляют для них интерес. Это закономерный путь познания сложных явлений. Но методисты, перед которыми стоит задача обучить учащихся речевой деятельности, не могут ограничиться формированием у учащихся одной языковой компетенции. Вот почему и при грамматической ориентации учащиеся не только учили правила и слова, но и много читали, а чтение – это один из видов естественного общения. Учителя и учащиеся не могли не иметь дела с коммуникативной функцией языка, от которой сознательно отказывались лингвисты из-за ее неоднородности, случайности, субъективности. Поэтому учащиеся не только знали правила, которые лежат в основе построения глубинных структур, преобразуемых с помощью семантических, синтаксических, морфологических и фонетических правил в процессе порождения речи в грамматически правильные предложения, но и постигали, чаще всего индуктивно – из-за отсутствия научных описаний, – правила функционирования системы языка. Их владение языком стихийно выходило за рамки языковой компетенции. И это логично, так как для речевой деятельности одной языковой компетенции, даже очень хорошо сформированной, недостаточно по следующим причинам.

1. Языковая компетенция имеет дело с предложениями, а не высказываниями, являющимися продуктом, результатом речевых действий. Высказывание содержит несколько видов информации: а) сообщает о положении вещей, событиях, действиях, о которых идет речь; б) связано с ситуацией и контекстом; в) передает интенции говорящего; г) выражает отношение говорящего к сообщаемому. Языковая компетенция дает возможность передать только первый вид информации, т. е. пропозитивное содержание – те идеи, понятия, представления, относительно которых совершается речевой акт.

2. В реальной жизни коммуникативные цели определяют способ выражения, а не наоборот. В речевой деятельности функционирует принцип экономии – стремление выполнить речевое действие с минимальной затратой усилий. Зачем человеку просеивать через социальный фильтр (ситуацию общения) весь набор языковых средств, хранящихся в его компетенции? Не проще ли этот процесс представить в обратном порядке сначала принимается коммуникативная программа поведения в каких-то обстоятельствах, которая затем суживает сферу поиска нужных единиц выражения.

Изъятие из компетенции психологических, социокультурных аспектов и сведение ее только к знаниям и умениям строить и понимать предложения неправомерно: в этом случае язык как система изучается с целью познания системы, а не для овладения речевой деятельностью. Чтобы осуществлять речевую деятельность, владеть языком, надо обладать коммуникативной компетенцией

Коммуникативная компетенция – это сложное целое, и вряд ли она может быть описана в рамках одной теории. По нашему мнению, проблемы коммуникативной компетенции могут быть разделены на лингвистические, психологические и социолингвистические. Коммуникативная компетенция любого человека окажется неполной, если: а) не принимаются во внимание его мотивы, интересы, коммуникативные потребности (социолингвистические факторы); б) не учитываются возможные приемы и способы для составления творческих коммуникативных стратегий, необходимых при целенаправленном, значимом и воздействующем общении (психологические и социолингвистические факторы). Коммуникативная компетенция – это не только списки различных единиц, наборы правил, хранящиеся в памяти человека, но знания и умения комбинировать их в речевые программы.

2.5.2. *Коммуникативная компетенция и речевая деятельность.* Деятельностный подход к обучению иностранным языкам позволяет понять сущность коммуникативной ориентации обучения языкам в целом и коммуникативной компетенции в частности [см.: Зимняя, 1978].

Во-первых, речевую деятельность (слушание, говорение, чтение, письмо) выступающую в качестве объекта обучения в деятельностном подходе и в

коммуникативной ориентации, следует рассматривать не вообще, а применительно к общению индивида. И в этом смысле понятия коммуникативной компетенции и речевой деятельности совпадают.

Во-вторых, если объектом и целью овладения языком является коммуникативная компетенция (речевая деятельность индивида), то нет надобности отделять систему языка от ее функционирования в речи. В составе коммуникативной компетенции «они выступают как ее средства и способы реализации. Так, например, фразы *Мы с Петром школьные друзья; Мы с Петром друзья со школьной скамьи* и т. д. сформированы и сформулированы разным способом, т. е. это разная речь, выражающая одну и ту же мысль при помощи одних и тех же языковых средств» [Зимняя, 1978, с. 27]. Язык и речь дифференцируются по выполняемым функциям применительно к мысли. Но они образуют единство средств и способов по отношению к реализующим вербальное общение процессам говорения, слушания, чтения, письма. Средства (система языка + слова) выражения мыслей и способы их формирования и формулирования (речь) представляют собой динамичный порождающий механизм, который и обеспечивает речевую деятельность. Отличительная особенность такого механизма заключается в том, что одна и та же мысль, как правило, передается несколькими способами. Следовательно, языковую компетенцию следует рассматривать только как часть коммуникативной компетенции.

В-третьих, способы формирования и формулирования мыслей и выбираемые средства их выражения зависят от многих характеристик, в сумме составляющих структуру речевой деятельности. К ним относятся: а) устный или письменный вид общения; б) характер активности, направленности, обратной связи при говорении и письме, при слушании и чтении; они осуществляются разными анализаторами; в) три формы речи – внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя; г) три фазы речепорождения – побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская и исполнительская; д) предметное содержание; е) ситуация общения в целом. Например, в устной ситуации общения мысли могут быть настолько лаконично и расчлененно сформулированы, что их надо специально расшифровывать постороннему наблюдателю. Собеседникам же все понятно, потому что их интеллектуальная взаимосвязь, предшествующий опыт совместной деятельности и сама ситуация восполняют недостающие языковые средства. Эти характеристики процессов говорения, письма, слушания и чтения, влияющие на способы формирования и формулирования мыслей, и выбираемые для их выражения языковые средства создают предпосылки для определения сходств и различий между видами речевой деятельности.

В-четвертых, обучение речевой деятельности индивида не следует смешивать с квазиречевым поведением, обозначаемым в методике преподавания

иностранных языков терминами «речевая активность», «речевая практика». Знания и умения, необходимые для участия в речевой деятельности, обязательно обуславливаются потребностно-мотивационными интересами, лежащими вне сферы речевой деятельности. При ориентации же на речевую активность, речевую практику предполагается, что сам процесс манипулирования языком и речью может являться побудительно-мотивационной фазой речепорождения.

2.5.3. *Варианты коммуникативной компетенции.* Зависимость способов формирования мыслей от многих факторов, составляющих структуру речевой деятельности, и неограниченная возможность выбора и комбинирования средств для их выражения объясняют различия во владении языком. Среди носителей языка нет двух людей с одинаковой коммуникативной компетенцией, поскольку неодинакова их общественно-коммуникативная деятельность: выполняя одни и те же по содержанию речевые программы на каком-то участке общественно-производственной деятельности, люди формируют и формулируют мысли по-разному, даже при условии взаимопонимания и взаимодействия в достижении внекоммуникативных и коммуникативных целей приемлемы как шаблонные, так и неординарные способы выражения.

Следует обратить внимание на тот факт, что у одного и того же человека коммуникативная компетенция в четырех видах речевой деятельности чаще всего не бывает одинаковой. Продуцирование среди носителей языка, как правило, уступает восприятию слышимого, читаемого: они понимают сотни, а может быть, и тысячи слов и многие семантические структуры предложений, которые ни в говорении, ни в письменной речи не употребляют. Не наблюдается и взаимосвязи между говорением и письмом: есть немало людей, которые прекрасно пишут, но говорят плохо, и наоборот.

Эти хорошо известные всем факты свидетельствуют о том, что степень взаимообусловленности во владении четырьмя видами речевой деятельности не настолько велика, чтобы говорить о коммуникативной компетенции человека как об интегрированном механизме. Логичнее рассматривать ее как комбинацию четырех отдельных коммуникативных компетенций в говорении, письме, слушании, чтении. А возможно, следует различать две коммуникативные компетенции – продуцирования и восприятия.

2.5.4. *Коммуникативная компетенция иностранца.* Если не принимать во внимание небольшое число людей, овладевающих иностранным языком как родным, большинство учащихся достигают уровня коммуникативной компетенции иностранца. В отличие от носителей языка они очень плохо понимают естественную речь, хотя не испытывают особых затруднений при выражении собственных мыслей во вновь встречающихся ситуациях. Поэтому носители языка,

общаясь с иностранцами, вынуждены адаптировать свои программы речевого поведения.

Коммуникативная компетенция иностранца соотносится с этапом обучения, если под ним понимать не только период, содержание и организацию обучения, но и конечный результат – овладение основными умениями для участия в иноязычной речевой деятельности как в отобранном, так и в новом круге ситуаций. Такое понимание этапа обучения дает основание предполагать, что количество коммуникативных компетенций равно количеству этапов. Но оказывается, что, хотя в методической литературе и в практике преподавания часто употребляются термины «начальный», «средний» и «продвинутый» этапы, научно эти понятия не определены. «В методике нет единого мнения по поводу рассмотрения этапов обучения: выделяется различное их количество, по-разному определяются границы между ними и характеризуется их методическая сущность» [Иевлева, 1981, с. 104]. Трудности в решении проблемы объективного описания этапов объяснимы. В силу сложившейся в методике традиции содержание этапа формулируется в лингвистических терминах; прежде всего дается грамматический материал, слова, а темы и ситуации призваны иллюстрировать грамматический минимум этапа обучения в той последовательности и дозировке, которая диктуется правилами развертывания системы языка. Что такое фундамент, база при владении языком известно только с точки зрения системы языка. На вопрос, какие умения считать основными для существующих категорий учащихся, если цели изучения языка и их коммуникативные потребности различны, ответа не было найдено.

Представляется возможным решить проблемы отбора коммуникативных умений с помощью понятия речевых действий. В составе речевого действия постоянной и универсальной психологической категорией является интенция, название которой было предложено использовать для номинации речевого действия (2.4.6). Это же название может служить и наименованием умения. Так, если в начальный этап включается речевое действие «как узнать, где что находится», то впоследствии оно станет умением, которое и будет служить показателем владения языком для многих категорий учащихся. Например, туристу это умение понадобится, чтобы узнать, где находится ближайшая станция метро, студенту – кафедра иностранных языков и т. д.

Большая часть умений, которыми овладеют учащиеся на начальном этапе, будет в основном одинакова. Использоваться же они могут в различных ситуациях общения в зависимости от целей общения, коммуникативных потребностей и интересов учащихся. Необходимо лишь раз обратить внимание на то, что содержание общения не имеет границ, число ситуаций общения бесконечно. Количество же речевых действий, а следовательно, и умений не столь уж велико (2.4.4—2.4.9), легко обзревается в любой точке учебного процесса,

контролируется самими учащимися и учителями. Поэтому этап обучения должен в первую очередь определяться через количество умений. Средства и способы выражения этих умений могут быть различными у лиц, владеющих языком в объеме, например, начального этапа.

В настоящее время, когда происходит процесс становления коммуникативно-индивидуализированного подхода в обучении, понятия начальной, средней, продвинутой компетенции предпочтительнее понятий этапов с точки зрения владения языком как средством общения, так как они объясняют, например, почему учащимся, делающим первые шаги в изучении языка (начальный этап), могут понадобиться некоторые грамматические категории, являющиеся предметом обучения на продвинутом этапе. Общение – это не линейный процесс с заданной последовательностью средств и способов выражения. Содержание коммуникативной компетенции определяется на основе социальной значимости речевых действий в общении. И если коммуникативные потребности учащихся охватывают какое-то число речевых действий, требующих сложных форм выражения, то они должны быть представлены в обучении. О подлинном владении языком правомерно говорить тогда, когда учащиеся выражают собственные планы речевого поведения, а не заданные, поэтому при ориентации на обучение общению неизбежны нарушения заданного, жесткого плана.

Следует признать правомерность самостоятельного существования и относительной законченности начальной, средней и продвинутой компетенций применительно к каждому из четырех видов деятельности или в любых их сочетаниях: а) начальные умения в говорении и слушании, средние – в чтении; б) средние умения в говорении, слушании и чтении; в) средние умения в говорении и слушании, продвинутые – в чтении, начальные – в письме; г) начальные умения в чтении (без озвучивания); д) продвинутые умения в чтении (без озвучивания) и т. д. Ни об одном из названных сочетаний нельзя сказать, что оно предпочтительнее других. Их ценность, роль и место в жизни каждого человека определяются его коммуникативными потребностями. Если ученый использует иностранный язык только для чтения литературы по специальности, а не для говорения, слушания и письма, то можно сказать, что он владеет языком на уровне продвинутой компетенции в чтении. Если ему потребуется язык для других целей, он сможет приобрести добавочные компетенции в других видах речевой деятельности.

Практика создания учебных комплексов русского языка для зарубежных школьников в секторе форм и содержания обучения в школах Института русского языка имени А. С. Пушкина и результаты обучения по ним в СРВ, МНР, Республике Куба, в ФРГ, Франции, США и многих других странах мира показывают, что начальная коммуникативная компетенция в четырех видах

речевой деятельности ограничивается всего 120-150 речевыми действиями (коммуникативными умениями). Если же учесть, что многие люди изучают русский язык с узкопрофессиональными целями, то число речевых действий может оказаться еще меньшим. Интересно, что методисты и учителя, рецензирующие учебники, обходятся приблизительно 30-40 речевыми действиями.

2.5.5. *Коммуникативная компетенция и творчество.* О наличии, или сформированности, любого из возможных типов коммуникативной компетенции правомерно говорить лишь в тех случаях, когда носители языка или учащиеся не только используют в речевой деятельности введенный материал, но и продуцируют и воспринимают высказывания в тексты, с которыми они ранее не встречались. Коммуникативная компетенция не может рассматриваться в отрыве от говорящего или пишущего, слушающего или читающего. А человеку свойственно вносить в любую деятельность что-то индивидуальное, разумеется, согласующееся с общепринятыми правилами общения. Это вновь созданное обычно является собственно творческим для обладателя коммуникативной компетенции, а не для других людей, с которыми он общается. Вот почему понятие творчества во владении языком должно рассматриваться только по отношению к коммуникативной компетенции одного человека. Например, если учащийся научился строить конструкции *Этот университет очень большой; Наш парк красивый; Миша и Оля учатся в Московском университете*, а затем при посещении парка «Сокольники» он самостоятельно построит высказывание *Этот парк очень большой и красивый*, то налицо проявление творчества в семантическом (объединение двух отдельных мыслей в одну – большой и красивый) и лингвистическом (соединение с помощью союза однородных членов предложения, выраженных прилагательными) планах.

Коммуникативная компетенция представляет собой потенциал для творческой речевой деятельности ее обладателя прежде всего на семантическом уровне, который обусловлен социально-культурным окружением, интеллектуальным уровнем развития человека. Семантический компонент, который заключен в словах, хранящихся в памяти каждого человека, следует рассматривать как выражение и восприятие (кодирование и декодирование) его интеллектуального мира при помощи средств выражения.

Совершая содержательный (семантический) выбор, говорящий одновременно как бы примеряет его к уже известным семантическим структурам предложений или к тем, которые он может построить заново. Последние должны приобрести социально-коммуникативный смысл в ситуациях и произвести задуманный эффект воздействия. Вариативность, новизна, творчество в овладении содержанием и средствами его выражения были бы невозможны в общении, если

бы коммуникативная компетенция не представляла собой гибкую, динамичную, порождающую (продуктивную, генеративную) систему. Но пользование потенциалом коммуникативной компетенции зависит от самого человека, индивидуальность речевой деятельности которого обуславливается обществом, суммой социальных и коммуникативных ролей, выполняемых им в коммуникативно-общественной деятельности. Чем больше выбор, тем совершеннее коммуникативная компетенция учащегося, тем богаче потенциал содержательных и выразительных средств. А выбор зависит от количества, разнообразия и оригинальности мыслей человека, его способности концентрировать внимание на обсуждении одновременно нескольких проблем, умения контролировать и оценивать свою речевую деятельность и т. д.

Творческое владение коммуникативной компетенцией приобретается при условии многократного участия в повторяющихся вариантах ситуаций общения, нюансы которых стимулируют оригинальность речевого поведения. Стремление не только быть понятным, но и повлиять на собеседника вдохновляет говорящего на поиск подходящего для конкретной ситуации содержания и средств его выражения. Творческое начало во владении языком заключается в том, что язык как средство общения может быть использован для удовлетворения любых коммуникативных потребностей во всех существующих и мыслимых ситуациях общения.

Утверждение о творческом характере языка является общепринятым. Это, конечно, относится к синтаксическому уровню, потому что не существует таких правил, которые накладывали бы ограничения, скажем, на длину и сложность возможных предложений, хотя число и разнообразие уже употребленных типов предложений определено и зафиксировано. Новизна и оригинальность использования языковых средств особенно ярко проявляется в текстах. Малейшие вариации в выборе слова, фразы, предложения влекут за собой изменения в последующих высказываниях текста. Поэтому правильнее говорить о том, что коммуникативная компетенция обеспечивает человека потенциалом для создания бесконечного по разнообразию содержания и структуре построения количества текстов на основе определенного количества типов высказываний.

2.5.6. *Содержание коммуникативной компетенции.* Методически, психологически и лингвистически согласованное единство всех компонентов, образующих ситуации общения (2.4.8 – 2.4.8.5), а также знания и умения, необходимые учащимся для понимания и порождения собственных программ речевого поведения, составляют содержание коммуникативной компетенции. Его специфика и объем зависят от целей овладения языком, которые ставят перед собой учащиеся, их интересов и мотиваций, принимаемых ролей, видов

коммуникативной деятельности, выполняемых во время учебного процесса и после его завершения. Кроме того, содержание коммуникативной компетенции согласуется с целями и задачами изучения иностранного языка, обусловленными интересами общества.

Зависимость содержания коммуникативной компетенции от многих объективных и субъективных факторов делает его вариативным для различных категорий учащихся, что, разумеется, не исключает наличия общего коммуникативного ядра, состоящего из умений, необходимых в различных ситуациях общения. Выделение обязательного для всех категорий учащихся набора умений в содержании коммуникативной компетенции дает возможность учета индивидуальных интересов внутри учебной группы. Коммуникативные потребности членов методически аргументированно укомплектованной группы будут в основном совпадать, различия же будут связаны с желанием отдельных учащихся познакомиться с темами, которые не могли быть предусмотрены на стадии отбора содержания. Включение этих тем потребует частичной модификации содержания коммуникативной компетенции данной группы обучаемых путем добавления новых понятий, замены двух-трех тем. В результате учащиеся будут отличаться лучшей подготовленностью к общению на выбранные ими темы.

Овладение каждым учащимся коммуникативной компетенцией является конечной целью обучения. Но поскольку этот процесс сугубо индивидуален – и прежде всего в отношении выбора содержания, – его коррекция и адаптация к запросам учащихся должны производиться в течение всего периода обучения. Данное требование можно выполнить при условии самостоятельной оценки учащимися коммуникативной значимости предлагаемого содержания.

Программа коммуникативной компетенции должна быть представлена семью взаимообусловленными и взаимодействующими списками компонентов, образующих ситуации общения: 1) социальные и коммуникативные роли; 2) место, где проходит общение; 3) темы и планы их раскрытия; описание видов активности участников общения по избранной теме; 4) функции языка и интенции; 5) общие семантико-грамматические понятия, потенциально необходимые для всех тем и ситуаций общения; 6) тематико-специфические понятия; 7) обязательные и факультативные грамматические, лексические и фонетические минимумы.

Содержание, предлагаемое учащимся для овладения, зависит от метода, концепции, подхода к обучению и соответствующих критериев отбора. В методике преподавания иностранных языков наиболее распространенными являются два типа программ: а) грамматические – приоритет отдается грамматическим критериям, основное внимание обращается на полноту представления

системы языка и последовательности ее введения, развертывания б) ситуативно-тематические – в них отбор конструкций и слов обусловлен темами («Школа», «Спорт», «Увлечения» и т. д.), участниками общения, временем, происходящими событиями, результатами действий. Эти программы давали авторам возможность включать в учебники оригинальные тексты, диалоги, хотя в не всегда коммуникативно значимые для учащихся.

Преимущества программы коммуникативной компетенции, по сравнению с рассмотренными типами программ, состоят в том, что, во-первых, в нем выделяются причины общения, необходимость включения актов коммуникации (речевых действий) в соответствии с конкретными ситуациями общения. Это делается с помощью указания интенций, функций языка.

Во-вторых, содержание коммуникативной компетенции адресуется не только авторам учебников и учителям, но и учащимся, которые могут выбирать нужный материал, частично изменять его, адаптировать, приспособлять к своим интересам и коммуникативным потребностям. Роли, место общения, темы и планы их раскрытия, виды коммуникативной активности, функции языка и интенции, общие семантико-грамматические и тематико-специфические понятия во многом универсальны и выражаются в доступной для учащихся форме. Осознание учащимися социальной значимости содержания способствует повышению мотивации.

В-третьих, отбор, последовательность в дозировке формальных средств выражения диктуются потребностям в общения. Поэтому изучение грамматики, лексики, фонетики обуславливается общением, что приводит к нарушению традиционной очередности введения системы языка. Отступления от формально-логического развертывания системы языка, по-видимому, оправданы, если учащиеся овладевают ею в ином порядке, но в ситуациях общения.

В-четвертых, хотя списки единиц, составляющих содержание, являются строительным материалом для заранее планируемого числа ситуаций общения, речевых действий и программ речевого поведения, это не значит, что они не будут использоваться в новых ситуациях общения. Точно так же, как вводимый в учебном процессе определенный и сравнительно небольшой объем лексико-грамматического материала дает возможность строить и понимать неопределенное число предложений, содержание коммуникативной компетенции обладает созидательной (порождающей) способностью, т. е. обеспечивает учащихся всеми необходимыми средствами для общения в ранее не встречавшихся ситуациях. Различие состоит лишь в степени переноса известного на неизвестное. Дело в том, что построение и понимание грамматически правильных предложений не ограничиваются экстралингвистическими факторами, поэтому порождающая сила системы языка беспредельна. Но в ситуациях общения грамматическая правильность

вновь построенного высказывания – это только одно из условий (не главное) реализации акта коммуникации. Высказывание должно быть еще социально и контекстуально приемлемо и адекватно воспринято. Действие многих социальных факторов при общении, несомненно, затрудняет проявление процессов порождения высказываний.

Наряду с преимуществами, которыми обладает программа коммуникативной компетенции по сравнению с предшествующими типами программ, она пока уступает им в композиционном построении, упорядочении составляющих ее единиц. Когда основой содержания является грамматика, представляющая собой хорошо описанную систему, то, применяя внутренние, свойственные ей принципы построения, сравнительно легко сгруппировать и расположить весь материал так, что будут видны роль и место каждой единицы по отношению к системе. Если же центральным звеном в содержании выступает коммуникация, представить ее системно чрезвычайно трудно. Объясняется это тем, что, хотя среди лингвистов, занимающихся проблемами коммуникации, существует уверенность в ее системности – и это блестяще доказывается примерами описания отдельных фрагментов общения, – полного свода правил коммуникации пока еще не создано.

Итак, владеть языком – значит обладать коммуникативной компетенцией. Это понятие, синонимичное речевой деятельности индивида, возникло под влиянием более широкого, чем ранее, социального взгляда на природу языка. Объединяя в единое сбалансированное целое все аспекты функционирования языка, коммуникативная компетенция дает адекватную, а потому и исчерпывающую картину общения личности в коллективе. Поэтому данное понятие по своей сущности, значимости, объему содержания по праву можно назвать центральным в коммуникативной ориентации обучения.

Объективно существующие у учащихся различные интересы, мотивы, коммуникативные потребности, разное количество времени, которое они могут уделить изучению языка, и т. д. обязывают методистов и учителей признать правомерность вариантов коммуникативной компетенции (2.5.3 – 2.5.4) и предоставить учащимся возможность права выбора любого из них.

В коммуникативной компетенции язык и речь образуют единство средств и способов по отношению к реализующим вербальное общение процессам говорения, слушания, чтения, письма. Вербальное общение обуславливается экстралингвистическими факторами, представленными в содержании коммуникативной компетенции (2.5.6). Последняя обеспечивает истинное общение, а не речевую активность, речевую практику, которые создают иллюзию владения языком, поскольку они всего лишь упражнения, методический

прием для манипулирования средствами и способам формирования и формулирования мыслей (2.5.2).

При отборе содержания коммуникативной компетенции решения о лексико-грамматическом минимуме должны приниматься в последнюю очередь, что ни в коем случае не означает пренебрежения формальными средствами выражения высказываний. Овладение системой языка в коммуникации является одной из первостепенных целей при коммуникативной ориентации обучения.

Творчество во владении языком следует рассматривать как самостоятельный выход учащихся за рамки изученного. Коммуникативная компетенция представляет собой потенциал для творческой речевой деятельности ее обладателя прежде всего на семантическом уровне, обусловленном культурой, социальными отношениями, интеллектуальным уровнем развития. И в этом смысле следует рассматривать коммуникативную компетенцию как динамичный порождающий механизм.

При отборе содержания коммуникативной компетенции учитываются интересы, коммуникативные потребности учащихся, природа общения. Но этого мало. Содержание будет адекватным, если принимаются во внимание психологические особенности овладения языком. Иными словами, должна быть установлена связь между содержанием и процессом овладения коммуникативной компетенцией. Решению этой проблемы посвящена следующая глава.

Г Л А В А 3. **ОВЛАДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ**

3.1. Постановка проблемы

В лингвистике последних лет проведено немалое число исследований, помогающих создать такой образ языка, который позволяет увидеть, как происходит общение между людьми, что они знают и умеют делать, воздействуя друг на друга в самых различных сферах своей деятельности. Коммуникативная компетенция приблизительно очерчивает характер и объем средств, знаний и умений, которыми владеет носитель языка или иностранец.

Несомненно, что продолжающиеся в этом направлении работы еще более углубляют и расширяют представления о коммуникации, но и уже имеющихся данных вполне достаточно, чтобы представить в содержании учебников все компоненты, используемые в ситуациях общения. И если в современных учебниках недостаточно отражается социальная природа языка, его подчиненность общественной практике и речевой деятельности, если учебник не ориентирует учащихся одновременно на общение и познание, то причины этого прежде всего в искаженном понимании назначения языка как средства общения.

Об овладении иностранным языком различными категориями учащихся накоплен обширный материал. Выявлены десятки факторов, способствующих процессу овладения языком или, наоборот, тормозящих его. Наиболее известными являются следующие: степень зависимости от технологии обучения (жестко детерминированной, средней, свободной); степень мотивации / эгоцентризма (неприятие культуры и языка другого народа); количество времени занятий с учителем и самостоятельно; умение концентрировать внимание; качество и объем памяти; смелость в общении / боязнь допустить ошибки; объективная сложность / простота материала и легкость / трудность овладения им; соотношение анализируемого / неанализируемого в процессе овладения; интенсивность / экстенсивность занятий; завышение / занижение цели и т. д. И хотя нет каких-то

общих правил овладения языком, отсутствует теория, объясняющая все эти эмпирические, но в большинстве случаев экспериментально проверенные факторы, никто не сомневается в наличии особой, присущей каждому отдельному человеку стратегии (стиля) овладения языком.

В. В. Беляев, выделивший два основных психологических типа (механизма, стиля) владения языком интуитивно-чувственный и рационально-логический, писал: «Говоря о типах владения иностранным языком, мы вынуждены пока оставить открытым вопрос о том, вследствие каких именно причин они образуются – вследствие индивидуальных особенностей человека или же вследствие определенной методики обучения. Если верно, что человек владеет языком так, как его обучали этому, то типы владения языком надо будет считать следствием того, какой именно метод использовался при обучении языку» [1965, с. 188]. И все же В. В. Беляев более был склонен считать, что индивидуальные особенности человека играют определяющую роль при обучении. Недаром далее он цитирует В.М. Киселева: «Только исходя из того, чем психологически характеризуется человек, владеющий иностранным языком, можно выдвигать требование: каким именно должен быть и самый процесс овладения этим языком, т. е. процесс обучения ему» [с. 2091].

Забвение активной и центральной роли учащихся при овладении ими речевой деятельностью привело к тому, что даже цели обучения иностранному языку формулировались так, что учителя и ученики воспринимали их по-разному. 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 личностном плане или что в них учитель сумел представить особенно наглядно» [Бим, 1977, с.155-156]. Вряд ли можно рассчитывать на успех в овладении материалом, если учащиеся не знают, зачем он им понадобится.

В течение многих лет нами проводятся беседы с зарубежными школьниками о том, по каким учебникам русского языка им хотелось бы заниматься. Собранные данные не могут заменить результатов научного анкетирования, но они дают представление об авторских просчетах при создании учебников. Высказанные школьниками пожелания изложены нами на метаязыке методики.

1. Учебник обладает познавательной ценностью. В нем содержится такая информация об СССР и образе жизни советского народа, которая становится доступной лишь благодаря изучению русского языка.

2. Поступки действующих лиц в ситуациях, рассказах мотивированы. Они говорят естественно. Вопросы, которые обычно следуют после текстов, проблемны.

Они побуждают высказать собственное отношение к прочитанному или услышанному, сравнить, как бы вели себя герои и что могли сказать, если бы описываемые события происходили в их стране.

Тексты должны быть оригинальными. Сложные слова и конструкции в них переводятся. Если рассказ или какая-нибудь информация интересны, то они запоминаются надолго, несмотря на то что в них много сложного и трудного для понимания, а тем более для пересказа или ответов на вопросы.

3. В учебнике дается общее представление о том, что и как учащиеся смогут говорить, читать и писать после завершения учебного года.

4. Обязательно помещается краткое описание русского языка в сравнении с родным.

5. При ведении дискуссий, комментировании происходящих событий, выяснении причин явлений и т. д. надо уметь быстро реагировать на реплики собеседников. Поэтому очень важно, чтобы какая-то часть коммуникативных умений на родном языке переносилась в речевое поведение на иностранном языке. При этом универсальное и специфическое показывается и объясняется с помощью рисунков.

6. В учебнике учитываются как ближайшие коммуникативные потребности (вести беседы, читать тексты, задавать вопросы, решать кроссворды), так и более отдаленные цели и задачи: работать переводчиком, дипломатом, учителем, инженером и т. д.

7. Все, что включено в уроки учебника, запоминается легко. Уроки небольшие, на одну-две страницы, и делятся на части с указанием, что нужно знать и уметь делать.

Выделяется самое главное, без чего никак нельзя обойтись в общении. Новый материал помещается в начале урока, а затем повторяется в различных упражнениях.

8. Тексты и диалоги построены так, что можно предугадать ход развивающихся событий и значения высказываний. Когда значения необычны или сложны, даются объяснения на родном языке, переводы, иллюстрации, схемы. Некоторые тексты и диалоги даются в двух вариантах – сложном и простом. Если первый вариант окажется слишком трудным для понимания и овладения, можно ограничиться вторым.

9. Инструкции, правила, задания к упражнениям краткие, простые и понятные. По учебнику можно заниматься самостоятельно.

10. Упражнения соответствуют тому, что люди слушают, говорят, читают, пишут в естественных ситуациях общения. Лучше научиться писать, например, поздравительные открытки, чем выполнять упражнения типа: «Вместо точек вставьте нужные слова», «По данному образцу постройте все возможные предложения» и т. д.

11. Учебник дает возможность сначала потренироваться немного одному, а потом вместе со всем классом и в парах.

12. Забывание так же закономерно, как и запоминание, поэтому в учебнике предусмотрены разнообразные формы повторений и самопроверок. И очень легко найти тот материал, который нужно выучить еще раз.

В уроках есть специальные упражнения, помогающие уменьшить число ошибок в речи.

13. Большое внимание уделяется обучению слушанию. Когда научишься понимать звучащие диалоги, тексты на слух, то затем легче овладевать умениями выражать свои мысли.

14. В учебнике имеется много стихов, песен, поговорок, пословиц и особенно много смешных анекдотов, курьезных случаев, которые можно было бы рассказать на родном языке дома, друзьям.

15. В результате занятий по учебнику создается ощущение целого курса, достаточного для дальнейшего совершенствования знаний по другим источникам (книги, газеты, фильмы).

Перечисленные пожелания учащихся очень ценны для авторов, потому что конкретно называют пути улучшения качества учебников. Они не противоречат результатам теоретических исследований в методике преподавания иностранных языков, а дополняют их, раскрывают в какой-то степени тайны овладения языком. Языку обучить нельзя ему можно научиться, если учебный процесс и учебники максимально приближены к психологическим особенностям каждого учащегося.

Известно, например, что учащиеся-дедукционисты (рационально-логический тип) овладевают языком лучше и быстрее, если формулируются правила; учащиеся-индукционисты (интуитивно-чувственный тип) не нуждаются в этом, потому что обладают способностью самостоятельно обнаруживать закономерности построения высказываний в презентуемом и тренируемом материале. Казалось бы, неоспоримость существования двух типов овладения языком уже давно должна была привести к созданию учебника, в котором учащемуся давалось бы право выбора подходящей методики обучения. Правда, учителям все равно понадобилось бы вносить коррективы в учебный процесс, но учет психологических особенностей был бы более дифференцированным.

Принимая за аксиому наличие психологических различий, ученые обязаны решить проблемы выявления и описания их и разработать принцип индивидуального подхода к формированию коммуникативной компетенции в учебном процессе.

3.2. Индивидуализация процесса обучения

В 70-е гг. в дидактике, психологии и методике интенсивно разрабатывается и внедряется в практику обучения концепция индивидуализации, что, несомненно, потребует перестройки учебного процесса. Так, многие функции учителя должны будут выполняться учащимися и учебниками. Чтобы это стало возможным, необходимо привить учащимся навыки самостоятельной работы с учебниками.

Учебник может быть отнесен к разряду индивидуализированных, если дает возможность учащимся сделать выбор: а) целей и объема содержания, б) видов учебной деятельности, в) времени изучения. Разумеется, выбор производится учащимися самостоятельно в соответствии с их коммуникативными потребностями, психологическими стратегиями овладения иностранным языком.

Не надо думать, что роль учителя при индивидуализированном обучении снижается. Наоборот, она усложняется во много раз, так как он должен консультировать каждого учащегося, организовать мини-группы для совместной работы на уроке и контролировать ее результаты, в полной мере учитывать индивидуальные различия учащихся: его не будет особенно тревожить замедленный темп овладения языком некоторыми из них, неодинаковое овладение

четырьмя видами речевой деятельности.

С другой стороны, возможность выбирать цели и объем содержания, темп и технику обучения повышает в глазах учащихся ценность учебных материалов и делает каждого ответственным за прогресс в овладении языком. Перераспределение ролей учащихся и учителя особенно наглядно при сравнении приемов обычного (а) и индивидуализированного (б) обучения.

1а. Учитель предлагает содержание обучения, не согласовывая его с коммуникативными потребностями учащегося.

1б. Учитель и учащийся совместно решают, какой будет программа обучения.

2а. Учитель является источником новой информации. Он субъект учебного процесса, а учащийся – объект.

2б. Учебник является источником новой информации. Учитель консультант в учебном процессе, а учащийся – субъект, принимающий активное участие в происходящем на уроке.

3а. Главная задача учителя – научить знаниям и умениям. Учитель учит, а ученик учится.

3б. Главная задача учителя – облегчить каждому учащемуся овладение выбранной программой.

4а. Учитель предлагает одни и те же приемы презентации и тренировки для всех учащихся класса. Он планирует ход занятий на уроке.

4б. Учитель помогает каждому учащемуся выбрать приемы презентации и тренировки в соответствии с его психологическими особенностями овладения языком.

5а. Всем ученикам дается одно и то же время для овладения материалом.

5б. Время для овладения новым материалом устанавливает учащийся.

Внедрение приемов индивидуализированного обучения иностранным языкам затрудняется по объективной причине. Дело в том, что описание факторов, влияющих на овладение языком, носит несистемный характер. Что представляют собой стратегии (стили, типы, механизмы, процессы) овладения языком в целом? Являются ли они языковыми по происхождению или просто-напросто представляют собой когнитивные операции, используемые и для решения лингвистических задач? Ответить на эти вопросы станет возможно, когда будет системно представлена общая структура личности, включающая всю сумму психологических характеристик.

Отсутствие системных описаний стратегий овладения иностранным языком, разумеется, не означает, что у методистов нет необходимых научно обоснованных данных для введения некоторых приемов и способов индивидуализированного обучения во вновь создаваемые учебники русского языка для зарубежных учащихся. Влияние некоторых психологических характеристик (факторов) на овладение языком не вызывает сомнений ни у теоретиков, ни у практиков. «При анализе этих характеристик и сопоставлении их друг с другом довольно легко обнаруживались такие особенности владения иностранным языком, которые оказывались, во-первых, стержневыми для отдельного лица, а во-вторых,

свойственными не только данному лицу, но и многим другим, хотя и далеко не всем» [Беляев, 1965, с. 186].

К числу основополагающих психологических характеристик, безусловно входящих в состав стратегии овладения языком и имеющих прямое отношение к содержанию и структуре учебника иностранного языка, относятся: способность и мотивация, простота / сложность языка и легкость / трудность овладения им, систематизация изучаемого материала.

3.3. Способность к изучению языка

По определению психолога Б. М. Теплова [1961, с. 10-11], «способностями называются не всякие вообще индивидуальные особенности, а только такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности какой-либо деятельности или многих деятельностей. Они не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но... могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков». В методике нет единого мнения о том, являются ли способности к овладению языком особыми, отличающимися от других (например, к изучению математики, истории, биологии и т. д.). Многие психологи, методисты, учащиеся, родители и учителя убеждены, что успехи или неудачи в овладении языком частично объясняются наличием / отсутствием именно языковых способностей. По мнению Е. М. Верещагина [1969, с. 9], «можно и нужно говорить о самостоятельной языковой способности человека, т. е. о его способности усваивать язык, и нельзя смешивать эту способность с иными способностями человека».

Выявление психологами и методистами компонентов, характеристик, в сумме составляющих способности к изучению языка, было началом научной разработки стратегии овладения. С помощью тестов они пытались установить коэффициент способностей учащегося. Для этого определялась скорость: а) имитации, узнавания и удержания в памяти фонетического материала; б) осознания функций слов в предложениях (грамматическая чувствительность); в) запоминания и воспроизведения определенного количества слов; г) индуктивного обнаружения грамматических правил. Назначение подобных тестов состояло не в том, чтобы разделить учащихся на способных и неспособных – хотя были и такие случаи, – а постараться диагностировать и прогнозировать успех или неудачу в овладении языком применительно к существующим учебным материалам и затем их (материалы) соответственно модифицировать.

Овладение коммуникативной компетенцией – феномен специфический. Языковую способность, если она и существует, нельзя сравнивать с

математической или музыкальной одаренностью. Любой человек в состоянии овладеть вторым (иностраным) языком. При этом скорость овладения языком у всех людей, конечно, различна. Если определять языковую способность количеством времени, затрачиваемым на овладение предложенным языковым материалом, то необходимо также принимать во внимание весь комплекс взаимосвязей психологических характеристик личности, условий учебного процесса и специфики учебника. К сожалению, иногда в разряд неспособных, более замедленно овладевающих языком, попадают учащиеся, которым просто не подходит предлагаемая технология обучения. Давать оценку способностям при овладении коммуникативной компетенцией правомерно только тогда, когда технология обучения, представляющая собой органический синтез структурно-содержательной организации учебника и учебных действий, отвечает индивидуальным особенностям каждого учащегося.

Насколько важное значение имеет подбор учебника и технологии обучения применительно к стратегии овладения языком, можно проиллюстрировать на следующем примере. Предположим, что какой-то учащийся группирует предъявленный в тексте материал в соответствии с самостоятельно открываемыми правилами, а другой ученик не в состоянии выполнять такие индуктивные умственные операции, хотя относительно легко пользуется этими же правилами, если они даются в эксплицитной форме в учебнике или объясняются учителем. Можно ли на основании этого сделать вывод, что у первого учащегося способности выше и поэтому результаты в овладении языком окажутся лучше? Вероятно, нет. Прогнозирующий тест выявил наличие лингвистической интуиции у одного учащегося и отсутствие ее у другого. При прочих равных условиях, если второму учащемуся будет предоставлена возможность иметь в своем распоряжении правила, то его промежуточные и конечные результаты в изучении языка будут не хуже, чем у первого учащегося.

На основе анализа только одной психологической характеристики, входящей в состав способности, можно сделать принципиальный вывод о том, что учащимся, лишенным лингвистической интуиции, не следует рекомендовать учебники аудиолингвального и аудиовизуального типа, поскольку в них отсутствуют правила. Им больше подойдут такие учебники, в которых заучивание правил предваряет их применение для построения высказываний в ситуациях общения.

При одной и той же технологии обучения также неправомерно делить учащихся на способных и неспособных на основе объема овладения содержанием, затраченного времени и качества приобретенных знаний и умений. При овладении языком как средством общения нет невыполнимых задач: рано или поздно, с большей или меньшей затратой усилий и времени любой учащийся может выучить

язык. Следовательно, сели под способностями понимать такие индивидуальные особенности, которые обеспечивают быстроту и легкость приобретения званий и умений, то можно сделать вывод, что применительно к овладению иностранным языком они зависят от технологии обучения, а не являются врожденными. Суть индивидуализации в том и состоит, чтобы медлительность в овладении иностранным языком уступила место легкости и скорости. Учитель должен подобрать приемы и способы обучения языку в соответствии с индивидуальной стратегией овладения учащегося.

Подведем итог сказанному. По-видимому, способности к овладению языком как средством общения не существует вовсе, а есть разные индивидуальные стратегии. Поэтому учебники, в которых реализуется одна технология обучения, – это анахронизм. Какой бы несбыточной ни казалась идея создания индивидуализированного учебника, только те авторы окажутся ближе к ее осуществлению, которые смогут написать в предисловии, адресованном учащимся: Вы сможете овладеть языком с помощью самых различных приемов в способов. Все они хороши. Выбирайте любые!»

3.4. Мотивация

Среди личностных факторов, влияющих на овладение языком, исследованию мотивации в психологии в методике посвящается большое число работ, ее считают основной причиной успехов и неудач учащихся. Это и понятно, потому что мотивация означает признание необходимости в ценности владения языком, настойчивое творческое отношение к изучению языка и страны, культуры его носителей, стремление не только узнавать ранее неизвестное, но и находить ему место в своей жизни. Такая мотивация является наивысшей и самой благоприятной для высоких результатов в овладении языком, потому что для учащихся сам учебный процесс становится необходимостью и удовольствием.

В методической литературе принято говорить о двух типах мотивации – конкретном (узконаправленном, профессиональном, инструментальном, специфическом) и универсальном (интегральном, всеобъемлющем). Взрослые учащиеся имеют четко выраженные конкретные цели в овладении иностранным языком, например: читать литературу по специальности, слушать спортивные новости, уметь вести очерченную темой научную беседу. Сейчас это самая многочисленная категория учащихся, остро нуждающихся в учебниках, которые соответствовали бы их дифференцированным интересам. Теоретически пока не решен вопрос, надо ли, например, создавать отдельные учебники для хирургов, терапевтов, рентгенологов и т. д. или их всех может удовлетворить единый учебник для медиков.

Определенность целей и необходимость овладения иностранным языком в сжатые сроки у людей с конкретным типом мотивации почти исключают случаи ее угасания. Может быть, этим и объясняется трафаретность и методическая бедность тех немногих учебников, которые адресованы специалистам. Обращая основное внимание на отбор языкового материала и выделяя общее и обязательное ядро, включающее синтаксические, морфологические, фонетическое и лексические единицы, авторы мало заботятся об отборе ситуаций общения, в которых должны функционировать языковые единицы для построения значимых высказываний. Принципы же индивидуализации вообще не учитываются. А ведь особый тип мотивации, чаще всего аналитико-синтетический склад мышления, знание предмета являются такими психологическими характеристиками, которых вполне достаточно, чтобы предположить наличие особой стратегии овладения иностранным языком.

Учащиеся с универсальным типом мотивации ставят перед собой не одну узкую, ограниченную цель, а несколько, достижение которых требует многих лет труда. Овладение языком рассматривается как ключ к познанию страны, культуры носителей языка. Статус изучаемого языка бывает для них иногда так же высок, как и родного. Под влиянием изучения иностранного языка у этого типа учащихся изменяется видение мира, они по-иному начинают оценивать, сравнивать общее и специфическое в двух культурах в языках.

Универсальный тип мотивации ярко выражен у учителей, студентов-филологов, специалистов, по роду своей деятельности обязанных быть в курсе текущих событий, происходящих в стране изучаемого языка. Их интересы многообразны, поэтому они всегда ищут неформальные пути для удовлетворения и поддержания своей мотивации на высоком уровне: читают художественную литературу, смотрят фильмы, занимаются переводческой работой, охотно встречаются с носителями языка и обсуждают с ними актуальные проблемы.

Большинство людей с этим типом мотивации нуждаются не столько в учебниках, сколько в различных типах справочников, грамматик, словарей и инструкций, в которых содержались бы самые различные программы самостоятельного овладения языком. Например, иностранцы, приезжающие в СССР на учебу, курсы, могли бы увеличить объем и качество изучаемого коммуникативного материала помимо обучения под руководством учителя, если бы у них имелись специальные руководства (советы, инструкции) для самообучения. Учащиеся с универсальным типом мотивации пока стихийно индивидуализируют процесс формирования своих коммуникативных компетенций.

Казалось бы, названные мотивации имеют одинаковое право на существование, и нет надобности их сравнивать. Тем не менее попытки определить, какая из них лучше, предпринимались. Р. Гарднер к У. Лэмберт [1972], изучая проблему мотивации учащихся Канады, США и Филиппин, пришли к выводу, что универсальная мотивация обеспечивает более качественное овладение иностранным языком, чем конкретная. Правомерность такого утверждения вызывает серьезные сомнения, поскольку исследователи не различали двух коммуникативных компетенций – носителя языка в иностранца. Чтобы приблизиться к уровню носителя языка, конечно, нужна универсальная мотивация. Коммуникативная компетенция иностранца, наоборот, может быть лучше сформирована на основе конкретной мотивации. Кроме того, у человека могут быть одновременно два типа мотивации, проявление которых зависит от ситуации общения.

Взрослые изучают иностранный язык целенаправленно. Они знают, какой результат удовлетворит их. Поэтому для них конкретная и универсальная мотивации – это мотивации ожидаемого результата. Гораздо сложнее определить вид мотивации у школьников. Приступая к занятиям иностранным языком в возрасте 7-14 лет, многие вряд ли отчетливо представляют себе место и роль иностранного языка в будущей жизни. Под влиянием чисто внешних благоприятных обстоятельств (хороший учитель, необычный учебник, групповое участие в учебной деятельности, одобрение занятий родителями и знакомыми) обязательность изучения школьного предмета сменяется желанием, удовольствием быть активным участником учебного процесса. Ученикам нравится манипулировать механизмом нового языка, постигать неизвестное, выполнять упражнения, вовлекать в совместную деятельность других учеников. Для школьников на первых порах ценнее сам факт участия в овладении языком, чем получение системных знаний, приобретение умений. Они играют и учатся. Иностраный язык объединяет их – вот что главное. У них появляется третий тип мотивации – учебный [Шляхов, 1982]. В отличие от конкретной и универсальной мотиваций, характеризующихся самостоятельностью и постоянством, учебная лишена этих признаков. Она внезапно появляется и может быстро угаснуть. Но ее роль в качестве вспомогательного фактора огромна. Результативность конкретной и универсальной мотиваций повышается, если к ним присоединяется учебная.

В методике нет более сложной задачи, чем поддержание учебной мотивации. Авторы учебников и учителей часто подстерегают неудачи, а учащихся – разочарование, если притягательность учебного процесса достигается не совсем продуманными приемами. Например, помещая в учебниках упрощенные по форме и лишенные информативности тексты и диалоги, легко достичь их понимания. Учащиеся как будто не обращают внимание на отсутствие новых идей и мыслей

и проявляют заинтересованность в овладении необычными по сравнению с родным языком средствами выражения. Выразительно читают их, догадываются о значении незнакомых слов, охотно отвечают на вопросы, которые в естественных ситуациях общения никогда не задаются. Проходит год, два, и картина благополучия вдруг меняется. Прогресс в овладении языком резко замедляется, отмечается даже полное безразличие к происходящему на уроках. Новизна предмета и готовность изучать иностранный язык оказываются недостаточными факторами, чтобы поддерживать учебную мотивацию в течение длительного времени. Наверное, все учителя (и учащиеся) согласятся со следующим утверждением. «Тексты для чтения предназначены для передачи определенной смысловой информации, поэтому они не могут служить основой для отработки языкового материала. Тематические тексты для чтения, например «Моя семья», «Моя комната», «На уроке английского языка» и т. д., которые представляют собой переложение высказываний школьников, как неестественные не должны включаться в учебник» [Климентенко, 1982, с. 43]. Следовательно, опора на учебную мотивацию только тогда имеет смысл, когда удовлетворяются интеллектуальные запросы учащихся.

Чтобы параллельно учебной возникла и поддерживалась универсальная или конкретная мотивация, необходимо решить два методических вопроса: а) возможность выражения сложного, проблемного экстралингвистического содержания с помощью ограниченного числа языковых средств, б) возможность параллельного овладения простыми и сложными конструкциями.

Программы и содержание школьных учебников русского языка как иностранного ориентируются на формирование у учащихся универсальной мотивации. Степень мотивации не может быть у всех одной и той же, поэтому методически целесообразно выделить в ней несколько видов, начиная с элементарного и кончая высшим. Возможны следующие четыре вида универсальной мотивации и этапов в ее формировании:

1) признание полноправности, закономерности наличия других языков; проявление интереса к изучению иностранного языка, образу жизни его носителей, действительности, которая их окружает;

2) понимание ценности изучения иностранного языка и культуры его носителей; расширение кругозора с помощью изучаемого языка;

3) появление новых идей, убеждений под влиянием изучения нового языка и культуры;

4) включение иностранного языка, некоторых существенных сторон образа жизни его носителей в свою жизнь; желание стать билингвом.

Каждый этап развития мотивации требует от учащихся выполнения различных видов деятельности, которые одновременно являются целями и

средствами обучения овладению языком. Так, на первом этапе ученики должны: а) находить и объяснять на родном языке примеры различий иностранного языка и культуры его носителей с родным языком и родной культурой (из сообщений по радио, телевидению, газет и журналов, иллюстраций и т. д.); б) воспринимать сообщаемые учителем сведения об изучаемом языке и культуре его носителей; в) комментировать фотографии и рисунки учебника, слайды, диафильмы, марки, плакаты; г) слушать записи рассказов, песен, стихотворений; д) смотреть советские фильмы, а затем обсуждать их, пересказывать содержание на родном языке.

Обоснованию видов универсальной мотивации и этапов в ее формировании у зарубежных школьников, изучающих русский язык, не уделяется достаточного внимания. Может быть, этим и объясняется однообразие уроков с точки зрения развития мотивации. Например, начальные уроки следовало бы посвящать демонстрации своеобразия языка в культуре. Не надо думать, что нарушатся принципы коммуникативного обучения, если учащиеся просто послушают, как говорят русские люди, услышат песни, увидят юга в фотографиях юг в рисунках квартиры, дома, города. Это будет период наивысшей активности учащихся в изучении русского языка.

Поскольку универсальная мотивация в максимальной степени содействует решению общеобразовательных задач, для ее удовлетворения и дальнейшего развития следует привлекать как можно более разнообразный материал, отражающий жизнь народа, и при его презентации обязательно учитывать перечисленные виды мотивации.

Содержание школьных учебников для детей до 14 лет должно быть направлено на формирование вышеперечисленных видов универсальной мотивации. Что же касается старшеклассников, то они по своим интересам могут быть разделены на две группы: гуманитарную и технико-математическую. Никаких объективных причин, которые бы препятствовали созданию двух типов учебников соответственно мотивациям, не существует.

Остается нерешенным вопрос, какое формирование мотивации лучше: опережающее (на базе родного языка) или параллельное (в соответствии с овладением коммуникативной компетенцией). Но если признать, что мотивация всегда должна опережать коммуникативные знания и умения, то остается единственный путь – давать в учебных комплексах всю необходимую страноведческую информацию на родном языке учащихся и постепенно заменять его изучаемым.

3.4.1. *Мотивация и значимость.* Если при составлении учебников учитывается тот факт, что у учащихся с конкретной и универсальной мотивациями различны интересы, характер в объеме компетенций, которых они стремятся достичь, то содержание приобретает значимость для учащихся, поскольку

удовлетворяются их личные коммуникативные потребности, осознается объективная необходимость изучаемого материала. В этом смысле значимость связана с культурой и языком и двумя основными типами мотивации учащихся.

В теории овладения любой деятельностью, и в частности языком, значимость понимается иначе – не как объективная жизненная необходимость тех или иных ассоциаций и действий, а как процесс установления взаимосвязей и нахождения места для нового материала в уже имеющейся мыслительной структуре человека. То, что презентуемые правила, слова, планы речевого поведения органически вписываются в уже сформированные и действующие системы владения языком, объясняется их значимостью, необходимостью включить недостающие звенья. Чтобы процесс овладения коммуникативной компетенцией был значимым, учащиеся должны: 1) осознавать все, что им предстоит выучить; 2) уметь связывать новые учебные единицы с уже известными; 3) уметь путем аналитических и синтетических операций включать новые дозы материала в когнитивную (мыслительную) структуру.

Сущность значимого (анализируемого) овладения легче понять, сравнив его с произвольным (неанализируемым) овладением, при котором отдельные правила, единицы языка запоминаются и затем употребляются в общении, но существуют сами по себе, вне состава мыслительной структуры, представляющей порождающую, динамичную систему. Различение анализируемого и неанализируемого видов овладения играет важную роль при формировании коммуникативной компетенции. Теоретически доказано и практически подтверждено, что значимое овладение более эффективно, чем произвольное, поскольку позволяет охватывать большие объемы нового материала и сохранять его в памяти в течение длительного времени. Эта качественная черта значимого овладения объясняется установлением внутренних системных связей со всем материалом, который был усвоен ранее. Но не надо думать, что мыслительная структура накапливает информацию, как вычислительная машина, и готова предъявить ее в полном объеме и без изменений, когда потребуется.

Человек не только что-то выучивает, запоминает, но и постоянно забывает. Можно предположить, что мыслительная структура устроена так, что забывание происходит целенаправленно и системно. В памяти стираются отдельные примеры, но зато формируется сумма правил для построения им подобных. На начальном этапе учащиеся помнят правила, определения, парадигмы, таблицы-схемы и т. д. И они значимы для них, поскольку облегчают овладение учебным материалом. Но наступает такой период, когда умения доводятся до уровня автоматизмов, навыков.

И правила, парадигмы больше не нужны для нормального функционирования коммуникативной компетенции. По-видимому, правы те, кто полагает, что истинное владение языком начинается только тогда, когда забывается содержание учебной программы и материалов, но приобретаются знания и умения для порождения оригинальных, индивидуальных, творческих высказываний.

В отличие от значимого овладения, неанализируемое, механическое овладение не гарантирует долговременного сохранения единиц в памяти. Они запоминаются хаотично, в соответствии с правилами ассоциативных связей, а когда забываются, то не заменяются правилами порождения подобных единиц.

Естественно, что авторы учебников и учителя должны стремиться к тому, чтобы процесс овладения коммуникативной компетенцией был значимым, что не исключает полностью неанализируемое овладение какой-то частью материала, которая пока еще не может занять свое постоянное место в мыслительной структуре учащихся. Такой момент наступит, когда высказывания и отдельные слова, хранившиеся в памяти вне системы, будут осознанно вписаны в нее и будут в дальнейшем использоваться как системные единицы. Например, легко представить себе, как к первоначально введенному глаголу *учиться* будут последовательно присоединяться глаголы *учить*, *изучать*, *заниматься*, *постигать*, *овладевать* и т. п. В результате образуется группа глаголов с общим значением «усваивать путем занятий»; иными словами, нет сложности в решении проблемы соотношения значимого и неанализируемого овладения. Труднее разработать технологию значимой презентации.

В обучении языкам применяются два способа введения нового содержания – индуктивный и дедуктивный, что соответствует двум психологическим стратегиям овладения. Однако в современной методике индукционная технология обучения все чаще подвергается сомнению, так как учащиеся-индукционисты без особых усилий воспринимают приемы и способы дедуктивной технологии.

П. Я. Гальперин [1966], исследуя проблему психологических основ управления усвоением знаний, доказал, что качество овладения и развития познавательной (учебной) мотивации зависит от создания системы ориентиров (ориентировочной деятельности) при введении материала. Сам процесс овладения с опорой на ориентиры проходит поэтапно. Полученная информация осознается учащимися и вписывается (интериоризуется) в их мыслительные структуры. Ориентиры – это не то же самое, что, например, эксплицитные грамматические правила. Ориентиры только указывают на правила, и учащиеся должны их еще самостоятельно для себя сформулировать. На наш взгляд, теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина является ключом к разработке технологии значимой презентации, особенно на начальном этапе, и

должна быть использована авторами учебников русского языка как иностранного. Приемы и способы организации ориентировочной деятельности соединяют в себе сильные стороны дедуктивной и индуктивной методик обучения и двух вышеописанных психологических стратегий овладения. Как свидетельствует вся история методики преподавания иностранных языков, разграничение двух технологий обучения мешало найти единственно правильный, релевантный психологическим характеристикам способ презентации нового материала в учебниках.

Можно также предположить, что технология значимой презентации должна варьироваться в зависимости от характера материала. Если он сравнительно простой, то ориентировочная деятельность будет в большей степени облегчать овладение, но при сложном материале, возможно, более уместны исчерпывающие эксплицитные правила.

34.2. *Необходимость и значимость.* Значимыми при формировании коммуникативной компетенции родного или иностранного языков в каждый данный момент становятся те ее части, которые необходимы людям для удовлетворения их коммуникативных потребностей, выполнения какой-то деятельности. Бесспорно, что только благодаря высокой степени необходимости стать членом детского коллектива и принимать участие в его жизни можно объяснить феноменальные успехи любого ребенка в приобретении коммуникативной компетенции за 100-300 часов общения со сверстниками в чужой стране при неформальных условиях. Ничего подобного не наблюдается при занятии в классе с учителем.

В реальной жизни действительно возникает жизненно необходимая потребность, значимая для человека мотивация, добиться которой на уроках с помощью существующей технологии обучения пока не удастся. Не владея языком и находясь со сверстниками во дворе, в парке, на игровой площадке и т. д., ребенок сразу же осознает свою неполноценность как член коллектива. Поэтому он стремится быстрее ассимилироваться, стать билингвом. Высокая мотивированность мобилизует интеллектуальную деятельность, резервы памяти, образует особую коммуникативную стратегию, облегчающую ребенку общение с помощью небольшого объема средств выражения.

Запоминание и дальнейшее использование знаний и умений, составляющих коммуникативную компетенцию, перенос их на новые ситуации имеют место только в тех случаях, когда высокая степень необходимости общения концентрирует и направляет мыслительную деятельность индивида одновременно на значение и результат воздействия каждого произносимого высказывания. Так происходит овладение коммуникативной компетенцией в естественных условиях. И в учебном процессе при прочих равных условиях успех в изучении иностранного

языка сопутствует тем ученикам, у которых предлагаемые на уроках формы работы и содержание материала вызывают осознание его коммуникативной ценности и необходимости овладения им.

Следует отметить, что представлять мотивированные с точки зрения коммуникативной компетенции задания не так уж сложно, гораздо труднее добиться, чтобы использование приобретенных знаний и умений было действительно необходимым. Например, ситуация общения врача с больным может быть представлена так, как она протекает в жизни. Но на уроке у учащихся нет необходимости выступать в роли больных, если они здоровы. Поэтому общение с врачом для них носит условный, игровой характер.

Сторонники коммуникативной ориентации, настаивая на переносе фрагментов жизни в учебники и в учебный процесс, ошибаются, если надеются, что в данном случае взаимообусловленность и соотношение значимости и необходимости будут такими же, как в реальной коммуникации. Это заблуждение опасно тем, что уводит в сторону от поиска других факторов, облегчающих овладение коммуникативной компетенцией в формальных условиях. Если нельзя достигнуть на уроке нужной для подлинной коммуникации необходимости и значимости, следует найти учебные приемы и способы, возмещающие их.

3.4.3. *Мотивация и коммуникативные потребности.* Чтобы конкретизировать описание мотивации и учитывать ее при создании учебников, надо знать те конкретные побуждения учащихся к восприятию и продуцированию актов коммуникации, которые диктуются существующими и прогнозируемыми ситуациями общения. Есть ли различия между мотивацией и коммуникативными потребностями? Мотивация возникает как целостная система мотивов под влиянием самых различных сторон социальной жизни людей и создается ими; коммуникативные же потребности – это результат непосредственных воздействий ситуаций общения. Следовательно, о различии между названными понятиями правомерно говорить только в плане соотношения общего и частного. Например, у инженера конкретной мотивацией будет владение иностранным языком в повседневной работе. А его коммуникативные потребности заключаются в том, чтобы: а) перевести инструкции к приборам; б) кратко рассказать специалисту-поставщику о достоинствах и недостатках полученных приборов; в) выяснить вопросы, связанные с приобретением нового оборудования.

Различаются два вида коммуникативных потребностей: а) общие, присущие большим группам учащихся, поскольку все они сталкиваются с необходимостью общаться в так называемых типичных ситуациях; б) частные (личные, специфические), относящиеся к числу непредсказуемых ситуаций. Коммуникативные потребности инженера диктуются объективно существующими видами деятельности.

И другим инженерам, работающим в аналогичных условиях, понадобится иностранный язык для тех же целей, но у каждого могут быть и свои личные коммуникативные потребности. Один, может быть, захочет спросить собеседника об условиях труда, а другой – о биографических данных изобретателя прибора и т.п. При всей важности учета частных коммуникативных потребностей в составе коммуникативной компетенции каждого человека на данном этапе разработки концепции коммуникативно-индивидуализированного подхода усилия методистов должны быть все же сосредоточены на выявлении и описании общих коммуникативных потребностей различных категорий учащихся.

Коммуникативные потребности учащихся различных категорий неодинаковы, многообразны и динамичны, так как изменяются в ходе учебного процесса. Кроме того, они неосознаемы, т. е. не существуют как нечто данное, готовое к отбору и использованию авторами при создании учебников. Их нужно обнаружить с помощью специально разработанной процедуры опроса учащихся, а затем найти компромиссные решения при согласовании коммуникативных потребностей каждого человека с существующими формами и программами обучения.

Сложная природа коммуникативных потребностей индивида, зависимость их от потребностей общества, форм и программ обучения объясняют чрезмерную громоздкость (не сложность) процедур, которые используются в методике. Информация, необходимая для определения и учета коммуникативных потребностей, собирается среди учащихся до начала учебного процесса и в ходе его, в учебных заведениях, в организациях, где иностранный язык используется как средство общения. Коммуникативные потребности в каждой из этих трех групп определяются в зависимости от условий обучения, целей, методов оценки и контроля программы. Чтобы дать конструктивные рекомендации по обучению языку с точки зрения коммуникативных потребностей, необходимо сделать выбор примерно из 700 вопросов [Ричтерих, Чэнсерел, 1978].

С целью выявления общих коммуникативных потребностей основных категорий учащихся может быть использована более простая конструктивная и методически аргументированная процедура, если принять во внимание следующие методологические соображения. Качественный и количественный состав общих коммуникативных потребностей индивида возникает и в дальнейшем формируется под влиянием роли и места иностранного языка в стране. Большинству населения уже со школьной парты известен социальный заказ общества на владение иностранными языками людьми самых различных профессий. Коммуникативные потребности учащихся, студентов должны совпадать с коммуникативными компетенциями врача, капитана дальнего плавания, строителя и т. д.

Несоответствие коммуникативных потребностей содержанию коммуникативных компетенций обнаруживается в ходе учебного процесса, если учащиеся и студенты не видят прямой связи между изучаемым материалом и тем, что, по их представлениям, должны знать и уметь говорить, слушать, читать и писать на иностранном языке люди избранных ими профессий. Многие учащиеся, особенно школьники, плохо овладевают грамматикой не потому, что она для них трудна. Им просто не под силу осознать ее коммуникативное назначение в будущей речевой деятельности. Заучивание грамматических правил и выполнение упражнений на их закрепление не могут удовлетворить коммуникативные потребности учащихся.

При коммуникативной ориентации содержание обучения презентуется в ситуациях общения, потому что речевая деятельность осуществляется в пределах определенных тем и ситуаций общения. Темы и ситуации общения дают истинную и в то же время очень удобную для сравнения с коммуникативными потребностями каждого учащегося картину фрагментов общения. Овладение формальными средствами происходит параллельно с приобретением знаний и умений строить высказывания, программы речевого поведения в соответствии с ситуациями общения. При таком введении учебного материала у учащихся не может возникнуть сомнения в необходимости изучения грамматики.

В настоящее время не существует причин, препятствующих методистам в описании типичных коммуникативных компетенций, которыми должны овладеть учащиеся, студенты и специалисты с точки зрения интересов общества. Поскольку содержание этих компетенций отражает действительную природу общения, то коммуникативные потребности тех, кто готовится овладеть профессиями, требующими знания языков, будут соответствовать типичным коммуникативным компетенциям. Поэтому с целью выявления и дальнейшего учета коммуникативных потребностей при создании учебников надо предоставить учащимся возможность ознакомиться с содержанием социально требуемых коммуникативных компетенций, достижение которых, как правило, гарантируется системой обучения. Это поможет учащимся соотнести собственные коммуникативные потребности, представления о том, что значит владеть языком (которые, кстати сказать, редко бывают ясно выраженными), с научно обоснованным перечнем знаний и умений, необходимых для общения в соответствующих сферах деятельности.

В тех случаях, когда коммуникативные потребности учащихся не совпадают с имеющимися программами, не могут быть непосредственно удовлетворены существующими формами обучения, со стороны учащихся и учителей необходим поиск компромиссных решений для установления относительного равновесия между коммуникативными потребностями учащихся, их возможностями, требованиями общества к владению языком, условиями обучения.

Представим себе взрослого человека, увлекающегося фотографией и решившего научиться читать на иностранном языке соответствующую литературу. Ни программы, ни учебных материалов для обучения именно такой разновидности коммуникативной компетенции не существует. Но функционируют два относительно близких по целям курса, ориентированных на формирование коммуникативных компетенций, – журналиста и специалиста, умеющего читать интересующую его литературу со словарем. Для овладения первой коммуникативной компетенцией, поскольку необходимо формирование знаний и умений в слушании, говорении, чтении, письме, потребуется значительно больше часов занятий, чем для второй. По-видимому, потенциальный учащийся отдаст предпочтение второй коммуникативной компетенции, если к тому же учитель объяснит ему, что, научившись читать любую литературу по специальности, он сможет уже в ходе учебного процесса перейти к чтению интересующих его журналов и статей по фотоделу.

Но организованная система обучения не может, конечно, предоставить каждому ученику отдельную программу, хотя в особых случаях возможен и сугубо индивидуальный подход. Проблема всестороннего учета коммуникативных потребностей индивида заключается в том, чтобы объединить учащихся в группы с одинаковыми интересами, чтобы авторы учебников заранее предусматривали возможность выбора учащимися содержания. Уровень, эффективность, результативность коммуникативной компетенции, достигаемые каждым учащимся, прямо пропорциональны степени удовлетворения его коммуникативных потребностей. И если в классе имеются различные по своим коммуникативным потребностям группы, то вполне закономерно организовать, хотя бы частично, учебный процесс так, чтобы в группах читали разные тексты, обсуждали различные темы. Может показаться, что выполнить эту задачу практически невозможно, так как дифференциация класса на группы дезорганизует традиционно сложившиеся взаимоотношения между учащимися и учителями. Но суть индивидуализации состоит в том, чтобы дать возможность каждому учиться в соответствии с его интересами и стратегией овладения иностранным языком, не считаться с которыми в настоящее время – значит не использовать такой важный фактор, как активная роль учащихся в учебном процессе.

Итак, коммуникативные потребности привлекают все большее внимание методистов. Они стали основополагающим фактором при отборе экстралингвистического содержания для учебников и средством поддержания, развития мотивации. Без них нельзя обойтись при описании содержания разнообразных коммуникативных компетенций. И чем больше будет создано учебников, ориентированных на обучение всем необходимым обществу коммуникативным потребностям, тем большее число индивидуальных потребностей будет удовлетворено, тем более конструктивной и управляемой

станет мотивация в учебном процессе, тем быстрее и качественнее будет происходить процесс формирования коммуникативных компетенций.

3.4.4. *Коммуникативные цели и коммуникативные потребности.* Отсутствие конструктивных, инструментально сформулированных целей, которые регулировали бы отбор материала и учебный процесс, а также отражали социальный заказ общества, всегда было слабым местом в методике преподавания иностранных языков. «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» [Бим, 1977, с. 141].

Из-за недостаточной изученности природы общения и процесса овладения языком не удалось решить до конца проблему формулирования целей. Цели должны быть в одинаковой степени понятны учащимся и учителям, когда они описываются в программе. Двух программ, адресованных методистам, авторам учебников, учителям и отдельно учащимся, быть не должно.

Коммуникативные потребности учащихся – это потенциальные цели, принадлежащие к разряду психических явлений и объективно отражающие возможности овладения языком. Внутренняя взаимосвязь двух категорий диктует и способ выражения коммуникативных целей овладения путем трансформации уже выявленных и описанных коммуникативных потребностей. По существу, между целями обучения и овладения не должно быть различий, потому что первые обязательно включают вторые. Но поскольку речь идет об инструментальности, понятности описания целей в первую очередь для учащихся, то вполне естественно, что термин «коммуникативные цели овладения» предпочтительнее, чем «цели обучения». Методисты, авторы учебников должны так их сформулировать, чтобы они: а) были конкретными; б) однозначно объясняли, чему можно научиться в общении, достигнув предлагаемой цели овладения; в) называли условия, обстоятельства, при которых функционирует данная часть материала; г) указывали критерии оценок достижения поставленной цели. Только при соблюдении этих основных требований можно быть уверенным, что учащиеся смогут адекватно оценивать коммуникативную ценность учебного материала.

Формулирование подобным образом целей овладения языком имеет не только преимущества, но и таит в себе опасность возврата к тем недостаткам, которые были присущи бихевиоризму: жесткой детерминации типа «стимул – реакция», ограничению переноса выученного материала и т. д. Поэтому при инструментальном описании целей овладения языком особое внимание должно быть уделено перспективе использования изучаемого материала в новых ситуациях общения.

Владение языком – коммуникативная компетенция – описывается нами в терминах коммуникативных понятий (2. 5. 6). Среди них в роли регулятора вербального поведения выступает интенция (2.4.5 – 2.4.6). Само собой разумеется, что эта семантико-психологическая и коммуникативная категория должна быть использована и для номинации коммуникативных умений. Поздороваться, извиниться, дать совет, согласиться с мнением другого, попросить сделать что-нибудь и т. д. – это примеры интенций, из которых складывается общение в целом. Как надо здороваться, давать совет – это примеры коммуникативных умений, которые проявляет человек, владеющий коммуникативной компетенцией. В методике преподавания иностранных языков пока нет более конструктивного и доступного для понимания учащихся способа обозначения коммуникативных умений. Интенции, коммуникативные потребности, цели и умения, представляя собой четыре различных понятия, имеют одну и ту же номинацию по названию интенции. Вышеприведенные примеры интенций и умений могут служить также примерами соответствующих коммуникативных потребностей и целей. Рассмотрение этих понятий в комплексе способствует осознанию тесной взаимосвязи между природой общения, исследуемой и описываемой социолингвистами, и коммуникативными потребностями, умениями и целями овладения, которые являются объектами изучения в методике преподавания иностранных языков.

Интенции относятся к разряду универсальных категорий, которые имплицитно известны учащимся. Родители постоянно обращают внимание детей на то, как надо поздороваться со взрослыми, попросить вежливо нужную вещь, поблагодарить за что-нибудь, извиниться и т. д. В учебном процессе репертуар интенций и средств их выражения дается в ситуациях общения в эксплицитной форме. Номинация коммуникативных потребностей, целей и умений по названию интенций в одинаковой степени понятна учащимся и учителям. Если в программе или учебнике на родном языке учащихся цели овладения языком будут сформулированы, например, как «Получение сведений о том, кто где находится», «Как выразить желание сделать что-нибудь», «Как спросить о направлении движения автобуса», «Как сказать, что нельзя что-то делать» и т. д., то нет никаких оснований описывать цели по-разному для учащихся и учителя. Эти цели конкретно указывают, какие умения будут приобретены. Если же даются еще ситуации общения и указываются критерии оценок достижения результата обучения, то, несомненно, соблюдаются все требования, которые предъявляются к формулированию целей в современной методике преподавания иностранных языков.

Формулирование целей для обучения иностранному языку – это поэтапный процесс. Сначала в программе описываются общеобразовательные, воспитательные и практические цели овладения языком, затем указываются конкретно коммуникативные цели, умения и только после этого перечисляются коммуникативные грамматические, фонетические правила и слова, необходимые для достижения целей и приобретения умений.

Итак, наличие мотивации – это только предпосылка для изучения иностранного языка. Задача авторов учебников и учителей заключается в том, чтобы поддерживать ее и расширять путем приближения содержания социальных коммуникативных компетенций, приемов и способов презентации и тренировки материала к внутреннему миру, интересам, коммуникативным потребностям и чувствам различных категорий учащихся.

Овладение учебным материалом происходит успешно, если он значим для учащихся в тот момент, когда вводится. Поэтому содержание в учебниках должно быть дифференцированным не только в соответствии с конкретной и универсальной мотивациями, но и с поэтапностью их формирования.

Обоснование коммуникативных целей в качестве основы всей учебной деятельности позволяет так организовать учебный процесс, что учащиеся смогут в любой момент соотнести изучаемый материал с коммуникативными потребностями, а в конечном счете – со своей мотивацией, оценить собственные успехи в достижении результатов обучения. Ничто так не укрепляет и не увеличивает мотивацию, как чувство удовлетворения от сознания нужности приобретаемых коммуникативных умений.

Инструментальное, конструктивное формулирование коммуникативных целей овладения стало возможным благодаря разработке концепции коммуникативной ориентации и индивидуализации.. Номинация их по названию интенции является научно обоснованным и очень удобным приемом презентации коммуникативного содержания с учетом мотивации и овладения знаниями и умениями.

3.5. Легкость / трудность в процессе овладения языком

Это один из всеохватывающих психологических субъективных факторов, связанный с усилиями, которые затрачивает каждый учащийся для достижения коммуникативных целей. В психологии проблема легкости / трудности рассматривается при решении задач безотносительно к какому-либо конкретному предмету. Самое широкое психологическое понятие задачи, характеризующее направленность деятельности человека на каком-то ее отрезке, означает цель, рассматриваемую в отношении требующихся для ее достижения средств» [Гурова, 1976, с. 5].

Добавим – и усилий. В этом смысле и усвоение грамматики русского языка, математики, истории также представляется как решение задач различной степени трудности. И овладение коммуникативной компетенцией есть непрерывный процесс решения коммуникативных задач в ситуациях общения.

Степень легкости / трудности решения задач общения зависит прежде всего от осознания контекста, связи компонентов, составляющих ситуацию общения, выбора своей роли, места и программы речевого поведения в ней. Чтобы прогнозировать, какой материал может оказаться легким / трудным, надо охарактеризовать «качественный состав и число элементов в ситуации, отношения между этими элементами, число альтернативных изменений ситуации, зависимость или независимость преобразований ситуации от решающего задачу, число таких преобразований, единственность или множественность решения, объективное значение и ценность элементов ситуации и преобразование ситуаций [Тихомиров, 1969, с. 293].

Проиллюстрируем сказанное на примере типичного квазикоммуникативного (учебного) упражнения. На рисунке изображена бензоколонка. Из только что подъехавшей машины вышел водитель. Он держит пачку сигарет и зажигалку. На стене прикреплена табличка «Здесь курить нельзя. Огнеопасно». К машине подходит рабочий бензоколонки. Ученику дается задание: «Представь, что это ты подходишь к машине. Как ты будешь вести себя при сложившихся обстоятельствах?» Цель этого упражнения – побудить ученика к реализации интенции, выражающей предупреждение или запрет. В распоряжении ученика имеются все необходимые средства для выполнения предложенной коммуникативной задачи: ситуация представлена наглядно; количество элементов в ситуации невелико; взаимосвязи между ними причинно обусловлены и понятны, потому что относятся к разряду общечеловеческих; развитие и завершение ситуации легко предсказуемы – если водитель зажжет зажигалку, может произойти несчастный случай. Ученик, выступающий в роли рабочего, владеет и языковыми средствами выражения интенции предупреждения (запрета), за исключением глагола *курить*. Однако эту трудность составители учебника снимают подсказкой – текстом на табличке. И ею ученик, конечно, воспользуется. Следовательно, решение такой коммуникативной задачи не должно вызвать особых трудностей.

Анализ решения различных коммуникативных задач показывает, что причиной трудностей может стать любой элемент ситуации, заданное условие задачи, а также привлекаемые для ее решения языковые средства. Однако чаще всего подлинные трудности возникают тогда, когда могут быть изменены отношения между элементами ситуации, что влечет за собой составление нового плана решения задачи, использование дополнительных способов и средств для

осуществления требуемой программы речевого поведения. Но было бы грубой ошибкой ради снятия трудностей свести учебный процесс к решению коммуникативных задач, предписывающих лишь одну возможность решения. Во-первых, в реальном общении удельный вес подобных коммуникативных задач сравнительно мал, во-вторых, с точки зрения психологов, решение задач есть процесс творческий, исключающий механическое повторение образца. «Как правило, ошибки и выбор неоптимального пути решения порождаются стандартизацией мыслительного процесса: установкой по шаблону, по какой-нибудь из имеющихся в памяти программ. Это, несомненно, проявление дефекта обучения» [Гурова, 1976, с. 289].

Любое речевое действие следует рассматривать как одно из возможных, полученных в результате выбора принятия решений в ситуациях. И если в заданиях, инструкциях к упражнениям не предусматривается возможность выбора, то вряд ли можно рассчитывать на успех в формировании подлинной коммуникативной компетенции. В вышеприведенном упражнении следовало бы предусмотреть, по крайней мере, реакцию на такую ответную реплику водителя: *Я не собираюсь здесь курить.*

Как это ни странно, но в учебном процессе сложностей должно быть больше, чем в реальном общении. Авторы учебников, правильно и строго соблюдая общедидактические принципы: от простого к сложному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному, от частного к общему, от фактов (наблюдения) к причинам, – не должны забывать еще об одном важном принципе – от целого к его составляющим и снова к целому. Именно этот принцип является ведущим при овладении коммуникативной компетенцией. Желая снять сложности в тексте, диалоге, ситуации общения, авторы учебников сокращают их, адаптируют до неузнаваемости. Даже в рисунках, призванных наглядно показать ситуации общения, устраняются детали, подробности. Считается, что они отвлекают внимание учащегося, затрудняют понимание главного. Иногда записи текстов и диалогов даются в замедленном темпе.

В результате, постоянно имея дело в учебном процессе с искаженным общением, учащиеся в реальной действительности сталкиваются с массой сложностей, которые они не научились преодолевать с помощью учебника и учителя.

3.5.1. *Легкость/трудность и простота/сложность.* Если фактор легкости / трудности носит психологический характер, то фактор простоты / сложности объективно присущ содержанию коммуникативной компетенции. Например: ситуации общения на деловых переговорах по целому ряду признаков намного сложнее, чем ситуации общения в повседневной жизни. Единицы и категории

языка делятся на простые и сложные на основе формальных и концептуальных (содержательных) признаков. Слова с наименьшим количеством морфем (дом, сад, стол) объективно проще, чем их производные (домашний, садовник, столоваться); слова конкретного содержания по заключенным в них значениям проще слов с абстрактным содержанием.

Таким образом, компоненты коммуникативной компетенции дифференцируются на простые и сложные до их овладения. Но как только учащиеся приступают к изучению языка, между простотой / сложностью компонентов коммуникативной компетенции и легкостью / трудностью овладения возникают многообразные взаимосвязи. Прежде всего необходимо признать, что степень легкости / трудности будет выше или ниже в зависимости от простоты / сложности, например, средств выражения. Функционально-семантические характеристики грамматических категорий и формальная их выраженность, длина предложений и качество и количество синтаксических связей в них, количество дериваций в словах, ограниченность распространения того или иного явления и т.д. следует назвать среди первых причин, влияющих на степень легкости / трудности овладения.

На эту зависимость обратила внимание Г. И. Рожкова [1977, с. 18]: «В системе разные языковые явления характеризуются различной степенью сложности в оформлении средств языкового выражения. Одни языковые явления в силу своей четкой оформленности ясно ощущаются и, следовательно, на практике усваиваются легче, другие же характеризуются разнообразием форм или же недостаточной выраженностью своих признаков формальными средствами. Такие явления для иностранных учащихся представляют значительные трудности в понимании закономерностей и норм употребления в речи».

Действительно, формальные средства не сигнализируют об особенностях употребления совершенного или несовершенного вида, поэтому изучению данной категории уделяется много времени даже на продвинутых этапах обучения. Кстати, по-видимому, из-за семантической сложности категории с более конкретным содержанием усваиваются детьми раньше, чем категории, выражающие абстрактные или взаимозависимые, обуславливающие друг друга мысли. Например, русские дети начинают употреблять условные предложения позже, хотя средства выражения этого наклонения очень просты.

Можно по-разному объяснить трудности усвоения грамматики. Но вряд ли кто станет отрицать, что они зависят от степени абстрактности / конкретности изучаемых категорий, правил. Следовательно, легкость / трудность при овладении коммуникативной компетенцией создается объективными причинами – простотой / сложностью составляющих ее компонентов. Этот факт известен в методике

преподавания иностранных языков с давних времен. Авторы учебников всегда стремились облегчить учащимся овладение презентуемым грамматическим материалом.

3.5.2. *Легкость / трудность и последовательность.* Взгляды на то, в каком порядке обучать четырем видам речевой деятельности, грамматике, лексике, фонетике, коммуникативным умениям, постоянно меняются. В 50-е гг. подавляющее большинство методистов, авторов учебников и учителей были убеждены, что слушание и говорение должны предшествовать чтению и письму. Устный вводный курс считался необходимым облегчающим этапом для последующего овладения четырьмя видами речевой деятельности. Его содержание, как правило, составляли самые простые семантические структуры предложений, слова с конкретными значениями, подобранные так, чтобы ввести фонетический минимум. Новые слова учащиеся выучивали в уже знакомых семантических структурах предложений, а новые структуры вводились с привлечением ранее изученных структур и слов. Такой материал было легко объяснять, показывать. Речевая практика, подменив речевую деятельность, проходила на уроках устного вводного курса всегда активно. Этот подготовительный этап снимал многие трудности при дальнейшем изучении языка. Но оптимальна ли именно данная последовательность овладения речевой деятельностью в целом?

Школьники, приступая к изучению иностранного языка, уже умеют читать и писать на родном языке. Они подготовлены в какой-то степени к этим двум процессам. Не лучше ли отказаться от устного курса и вводить одновременно слушание, говорение, чтение и письмо? Трудностей – вполне преодолимых – окажется, конечно, больше, но и преимуществ не так уж мало. Во-первых, будут учтены в равной мере индивидуальные особенности учащихся – со слуховой и зрительной памятью. Во-вторых, чем больше органов чувств, видов мыслительной активности участвует при восприятии материала, тем лучше он запоминается и в дальнейшем используется. Слуховая и зрительная презентация и тренировка материала будут дополнять друг друга. Ведь семантика, синтаксис, словарь в основном остаются одними и теми же для говорения, слушания, чтения и письма. Однако и при комплексном обучении каждому виду речевой деятельности надо уделять особое внимание, потому что, как уже отмечалось, учащиеся могут хорошо говорить, но плохо понимать, слушая других, прекрасно читать и совсем не уметь писать на новом для них языке. И с точки зрения простоты / сложности для каждого из четырех видов речевой деятельности существуют разные виды последовательности введения,

При овладении коммуникативной компетенцией, конечно, есть увеличивающаяся сложность материала и трудность овладения им. И поиски

идеальной последовательности его введения – той, которая, отражая простоту / сложность коммуникации и легкость / трудность овладения, вела бы кратчайшим путем к достижению избранной коммуникативной компетенции, – будут продолжаться. Не исключено, что может быть предложена такая последовательность введения видов речевой деятельности, когда учащиеся будут сначала овладевать только чтением, затем слушанием и лишь после этого приступать к говорению. Слушание и говорение требуют больших усилий при овладении ими, чем чтение. Воспринимать и удерживать в памяти ряд высказываний или одно, усложненное по содержанию и форме выражения, можно только при активной мыслительной деятельности. Человек не воспринимает такие устные высказывания сразу целиком; он хранит в памяти понятые части и продолжает декодирование оставшихся. Семантико-синтаксическая память имеет свои пределы, а в самом начале изучения иностранного языка она вообще невелика. Если высказывание понимается с трудом, то первопричину надо искать в перегруженности семантико-синтаксической памяти.

При чтении учащиеся всегда имеют возможность вернуться к прочитанному и сопоставить его с последующими высказываниями, если это необходимо для понимания мысли в целом. В период обучения чтению учащимся легче овладевать рецептивной грамматикой, лексикой. Это аксиома в методике. И самое главное, владение чтением делает каждого учащегося хозяином своего обучения. Нет никаких научных доказательств того, что переход от чтения к слушанию труднее, чем от слушания и говорения к чтению.

Что касается говорения, то оно, безусловно, труднее, чем чтение, потому что обязательно включает большой элемент творчества. В каждой конкретной ситуации общения собеседники должны сориентироваться в зависимости от многих условий и обстоятельств. Они обязаны выбрать (из своей памяти) такие языковые средства для выражения своих мыслей и интенций, которые приемлемы и понятны в рамках культуры носителей языка. При чтении эти виды интеллектуальной деятельности не требуются, поскольку ученики воспринимают готовые тексты.

Различная степень трудностей проявляется при овладении говорением и слушанием. В ситуациях общения учащийся говорит только то, что умеет. Качественная и количественная определенность его коммуникативного репертуара при говорении исключает появление незнакомого, неожиданного, сложного. Но собеседник может употребить в своих высказываниях, например, незнакомые слова, которые создадут трудности в понимании. Поэтому владеть рецептивными видами деятельности – слушанием и чтением – желательно в большем объеме и лучше, чем говорением и письмом. Это одно из условий достижения успеха в подлинной коммуникации.

3.5.3. Грамматическая и коммуникативная последовательность. Логико-грамматические принципы последовательности введения системы языка с учетом методической целесообразности достаточно и всесторонне разработаны в методике преподавания иностранных языков, но исследования продолжаются. Вопросы, возникающие при реализации этих принципов в учебниках, частично была нами изложены (2.1 – 2.3.8), здесь же они будут рассмотрены еще раз, но с точки зрения психологических особенностей овладения языком – стремления учащихся построить собственные системы, дающие им возможность хранить в памяти презентуемый материал и затем использовать его по мере необходимости в коммуникации.

Иерархия, порядок, последовательность овладения учебным материалом устанавливаются на основе очень простого, можно сказать, житейского правила: предварительное знакомство с частями, составляющими нечто целое, облегчает овладение этим целым. Смысл сложного предложения понять легче, если известны структуры, слова и смыслы, передаваемые простыми предложениями, входящими в его состав. Однако простота / сложность и связанная с нею легкость / трудность восприятия или продуцирования высказывания, построенного на основе этого сложного предложения, в ситуации общения не измеряется грамматической, лексической и фонетической наполняемостью

О коммуникативной простоте / сложности можно судить на основе легкости / трудности выполнения цели общения, достижения взаимопонимания, воздействия на собеседника. Каждый человек хорошо знает, какие иногда встречаются трудности в некоторых ситуациях общения. Как нелегко бывает, даже прекрасно владея родным языком, выбрать единственно правильное в высказывании. Известны интенции, мысли, средства выражения, а выполнение коммуникативной роли не удастся, потому что бесконечно число неожиданных комбинаций компонентов ситуации, затрудняющих принятие нужного решения.

Коммуникативная последовательность должна определяться только коммуникативными потребностями. Она будет оптимальна, если средства для выражения необходимых потребностей окажутся простыми и легкими для овладения. Но надеяться на постепенное нарастание сложностей и увеличение трудностей не приходится. Практика составления учебников коммуникативного типа показывает, что семантическая, концептуальная и коммуникативная простота достигаются за счет увеличения грамматической и лексической сложности. Как показано в главе 2, компромиссы при сбалансировании коммуникативной и лингвистической последовательности являются нормой в современной методике преподавания иностранных языков. Автор учебника должен быть готовым к включению любых языковых трудностей и разработке приемов и способов их

преодоления ради удовлетворения коммуникативных потребностей, сохранения коммуникативности. В противном случае ему придется отказаться от идеи обучения коммуникативной компетенции до тех пор, пока не будет достигнута лингвистическая компетенция.

Боязнь объективной сложности текстов, диалогов является одной из основных причин игнорирования, например, фактора мотивации. Не надо особых научных доказательств, экспериментальных исследований, чтобы убедиться в том, что интересный рассказ, заметка, информация, удовлетворяющие интеллектуальные запросы учащихся, будут прочитаны, какими бы сложными они ни оказались. Учащиеся преодолевают трудности, если им даются соответствующие инструкции, словари. В этом смысле овладение зависит больше от содержания, чем от субъективного фактора легкости / трудности. В будущем решению проблемы оптимальной последовательности презентации материала могли бы существенно помочь сбор и обобщение общих, универсальных легкостей / трудностей, которые встречаются в учебном процессе, чаще всего независимо от технологии обучения и типа учебников, языка учащихся, условий обучения и т. д. Их было бы нетрудно соотнести с простотой / сложностью в коммуникации и таким образом получить объективный список легкостей / трудностей, а затем, руководствуясь им, предложить рекомендации по последовательности введения, развертывания содержания любой из существующих и потенциально возможных коммуникативных компетенций. Работа громоздкая, но посильная для коллектива методистов.

3.5.4. *Простота / сложность изучаемого языка.* Среди причин, вызывающих трудности при овладении русским языком, зарубежные учащиеся всех возрастов называют возникшее у них ранее мнение, что русский язык по сравнению с другими иностранными языками, например испанским, французским, английским, немецким, принадлежит к сложным языкам мира. Это предубеждение может перерасти в неприязнь, если технология обучения строится так, что правила общения на русском языке рассматриваются как отклонение от эталона языковой простоты и рациональности, которым, как кажется учащимся, является их родной язык или один из вышеперечисленных иностранных языков.

Деление иностранных языков как учебных предметов на простые и сложные вряд ли имеет научные основания. В зависимости от самых различных факторов любой язык может быть провозглашен простым или сложным и внедряться в обучение в одном случае на основании того, что он простой и его легко выучить, а в другом – что он сложный, но широко распространенный, развитой, богатый, обладающий преимуществами по сравнению с другими языками в выражении тончайших нюансов мысли.

Языки различаются способами обозначения, отражения действительности, культуры, отношений между людьми. В тех случаях, когда носители языка

нуждаются в осознании и фиксации в языке различий в области какого-то опыта, языковые средства предоставляют им такую возможность. Это особенно заметно при сравнении лексики двух языков. Слову *рука* при функционировании его в повседневных ситуациях общения соответствуют два слова в английском языке: *a hand* (кисть руки) и *an arm* (рука от кисти до плеча). Далее, то, что кодируется лексически в одном языке, может выражаться грамматически в другом. И в этом как будто проявляется экономичность языка, так как выражение внеязыкового содержания грамматическими средствами кратко и компактно. Но придает ли грамматикализация языку простоту? Вряд ли. Потому что при построении высказываний в ситуациях общения собеседники обязаны соблюдать правила, выражать все требуемые грамматические значения, хотя с точки зрения коммуникации часть из них может быть избыточной.

Естественно, что методисты, не сомневающиеся в правомерности деления языков на простые и сложные, в качестве основного критерия простоты языка выдвигают отсутствие грамматической обязательности. Например, С. Толман [1977] категорически утверждает, что ни один из основных языков мира не упростил свою грамматическую структуру и произношение так, как английский. Поэтому и нельзя, по его мнению, встретить человека, у которого английское произношение оказалось бы настолько плохим, чтобы его нельзя было понять.

Более убедительной, хотя также неправомочной, явилась бы попытка доказать простоту какого-нибудь синтетического языка. В нем чаще всего внеязыковое содержание ясно и логично выражается грамматическими средствами дополнительно к лексическим. Синтетический язык действительно избыточен, но ведь это одно из важнейших преимуществ при владении и овладении рецептивными видами речевой деятельности. «Избыточность языка в выражении значений – необходимое свойство речи, обеспечивающее надежную передачу значений вопреки разного рода помехам (например, быстрый темп речи, нечеткость артикуляции, недостаточная громкость речи, посторонний шумовой фон и т. д.)» [Мыркин, 1978, с. 9].

В системе образования любой иностранный язык должен рассматриваться как простой и сложный феномен одновременно. Именно так, кстати, оценивают родной язык его носители. На основе речевого опыта, наблюдения за речевым развитием детей они знают, что конкретно в их языке является сложным и потому трудным при усвоении и дальнейшем употреблении. Известно, что чем проще мысль, тем раньше она получает языковой статус в речи ребенка. Например, понятие множественного числа «больше, чем один» появляется у детей различных национальностей примерно в одном возрасте, но правильно оформлять ее языковыми средствами родного языка они научаются в разное время.

В любом из описанных в мире языков есть своя сложности, особенно в зеркале другого языка. Но носители языка с целью простоты, достижения взаимопонимания и взаимодействия в коммуникации научились избегать сложностей или облегчать их. В результате образуется упрощенный регистр (набор средств выражения, позволяющий человеку, не овладевшему полной системой функционирования языка, общаться в очерченном круге ситуаций общения). Всем хорошо известен детский регистр, который используется, когда мы разговариваем с детьми, домашними животными, возлюбленными и, возможно, с людьми, которых мы считаем глупыми [Кордер, 1978]. Широко распространен также учебный, или иностранный, регистр.

В детском и учебном регистрах употребляются только простые предложения с минимальным количеством слов и связей, выдерживается замедленный темп речи по сравнению с нормальным, интонационный рисунок становится рельефнее, для объяснения смыслов речевых высказываний используются повторы, перефразирование, синонимы, автонимы и т. д. Очевидно, что сложности и трудности при усвоении родного языка и при овладении иностранным частично одни и те же. К этому следует добавить, что родители, разговаривая с детьми, и, например, носители языка – с иностранцами, пользуются полной системой языка. Они выбирают в ней простые средства выражения с целью достижения целей коммуникации.

Таковыми же упрощенными и во многом похожими на детский и иностранный регистры являются языки пиджин. Они включают небольшой объем словаря из двух-трех языков (один из них является базовым) и очень строгую элементарную систему правил без исключений для построения высказываний в довольно определенном и ограниченном круге торговых и производственных ситуаций общения.

Упрощение базового языка происходит при помощи самых различных приемов, например: 1) трансформации в построении слов. Они обычно имеют такую структуру: согласный + гласный + согласный + гласный... или гласный + согласный + гласный + согласный... Так, слово *стол* в пиджин обязательно приобрело бы какой-нибудь гласный звук между *с* и *т*; 2) употребление инварианта (одной словоформы) вместо парадигматического ряда. В словосочетаниях *вышел из магазина, подошел к магазину, рядом с магазином* и т. д. стояла бы словоформа *магазин*; 3) сокращение формальных средств избыточности: *Вчера я ходит кинотеатр «Темп»; Маша читал; Десять ручка.*

Интересно, что языки пиджин складывались в течение столетий, становились родными для многих поколений, т. е. переходили в разряд креольских языков, но способы упрощения основных языков (португальского, испанского, английского, французского), положивших начало их существованию, остались теми же, что и при усвоении детьми родных языков и овладении учащимися иностранными языками.

Это значит, что реконструкции, преобразования сложного в простое являются одним из универсальных способов достижения коммуникативной компетенции.

Существование вариантов упрощенных языков опровергает, во-первых, точку зрения тех, кто делит языки на простые и сложные. С. Толман ошибается, утверждая, что среди основных языков мира английский является самым простым. Не может быть абсолютного предела простоты языка. Когда возникает коммуникативная необходимость, тот же английский язык претерпевает изменения в сторону упрощения. В результате образуются детский, учебный регистры и английский пиджин. В связи с оценкой именно английского языка прав лингвист и методист Д. Уилкинс, высказавший следующее мнение: «Фактически, если оценивать в целом, английская грамматика не менее сложна, чем грамматика любого другого языка» [1977, с. 73]. То же самое хотелось бы сказать о любом языке, изучаемом как иностранный. Поэтому сама идея деления языков на сложные в простые неприемлема в принципе.

Во-вторых, использование упрощенных вариантов может быть временным и постоянным. Детский регистр очень быстро заменяется нормативным языком. Что касается учебного регистра, то, к сожалению, для большинства людей он остается постоянным. Причин здесь несколько, но одна из них связана с пропорцией простого и сложного в общении, дело в том, что ребенок постоянно сталкивается со сложностями, так как детский регистр существует в окружении всего языка. Общение же учащихся, как правило, ограничивается рамками учебного регистра. Добавление нового материала строго дозируется. Не исключено, что именно этот факт сдерживает развитие коммуникативной компетенции, которая свойственна носителю языка.

3.5.5. Влияние родного языка на степень легкости / трудности при изучении иностранного. То, что владение родным языком оказывает влияние на изучение иностранного, является аксиомой в методике. Но нет однозначного ответа на вопрос, какое оно – положительное или отрицательное, или одновременно в чем-то облегчающее, а в чем-то затрудняющее учащихся процесс овладения новой коммуникативной компетенцией. «На протяжении истории методики обучения иностранным языкам, вероятно, не было принципа, к которому бы так противоречиво изменялось отношение, как к принципу опоры на родной язык» [Костомаров, Митрофанова, 1978, с. 37-38]. Например, в учебниках, написанных на основе грамматико-переводного метода, задания строились так, что учащиеся были обязаны сознательно переносить, проецировать систему родного языка на изучаемый, определять сходное и различное. Сходное – значит, легкое, а различное – трудное, поэтому большая часть объяснений, упражнений на перевод и посвящалась преодолению различий – трудностей.

Прямисты же, наоборот, утверждали, что опора на родной язык приносит больше вреда, чем пользы, поэтому исключали его из учебного процесса.

Это, конечно, крайние точки зрения на роль и место родного языка в учебном процессе, которые впоследствии сблизились в сознательно-сопоставительном, а затем в структуральном и аудиовизуальном методах. Главное внимание в этих методах было уделено отбору такого материала, в котором подчеркивались сходства и различия между двумя языками. Минимальная дозировка, особая последовательность расположения материала, обилие тренировочных упражнений делали ненужными открытые сопоставления. Все чаще высказывалась точка зрения, что сходному в языках вообще не нужно учить, потому что положительный перенос сходных явлений имеет место независимо от стратегии обучения. Трудности же – единицы овладения и обучения – предлагалось выявить довольно просто: «Если мы извлечем характеристики первого языка из характеристик второго, то оставшаяся часть составит список трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся» [Мэки, 1969, с. 80].

Под влиянием бихевиоризма и структурализма методисты, пользовавшиеся при создании учебных материалов результатами сопоставительного (контрастивного) анализа, провозгласили, что главным препятствием на пути к овладению иностранным (или вторым) языком является интерференция системы родного языка. Научный структурный анализ двух языков не только даст классификацию различий, но и поможет предсказать степень трудностей, с которыми столкнутся учащиеся. Р. Ладо писал: «Мы можем предсказать и описать образцы (модели), которые вызовут трудности при овладении, и те, которые не вызовут трудностей, путем системного сравнения языка и культуры изучаемого языка с родным языком и культурой студента» [1957, с. VII].

Техника сопоставительного анализа (описание, выбор, сравнение, прогнозирование трудностей) и полученные данные в результате сравнения различных пар языков позволяли разработать универсальную иерархию трудностей. В зависимости от положительного, отрицательного и нулевого переноса, факультативности / обязательности выбора единиц различных уровней, формального и функционально-семантического соответствия было установлено восемь фонетических и шестнадцать грамматических степеней сложности и потенциальных трудностей [Стоквелл и др., 1965]. Из-за громоздкости описания эта иерархия не получила распространения в методике преподавания иностранных языков. Авторы учебников пользовались в своей работе более простой – пятиступенчатой по степени нарастания сложности – иерархией: 1) функционально-семантическое и формальное сходство; 2) функционально-семантическое различие, но формальное сходство; 3) отсутствие понятия и

единицы в изучаемом языке; 4) функционально-семантическое сходство, но формальное различие; 5) отсутствие понятия и единицы в родном языке.

Стремление гипертрофировать какой-то один фактор в приписать ему чудодейственную силу – явление не такое уж редкое в методике преподавания иностранных языков. Так произошло и в случае с сопоставительным анализом, который успешно выявлял априори фонетические трудности, но ошибался в прогнозировании семантических и грамматических.

Прогнозирующая сила сопоставительного анализа базируется на выявлении сходств и различий. Но нельзя быть уверенным в том, что различие равнозначно трудности, а степень различия – степени трудности. Тем более, что процесс преодоления трудностей не наблюдаем: мы можем судить о нем лишь по косвенным признакам, например ошибкам, паузам. Поэтому пока не удастся дать удовлетворительного определения понятию трудности. Практика преподавания показывает, что различия еще не обязательно могут представлять трудности при овладении, а сходные явления требуют иногда большего внимания, чем различия.

В соответствии с принципами сопоставительного анализа можно сделать такой вывод: чем больше сходств между двумя языками, тем меньше должно быть трудностей при их изучении. Так ли это в действительности?

Опора на имеющийся интеллектуальный потенциал знаний и умений, включающий, разумеется, родной язык, это неоспоримый закон овладения новым. Имея дело с близкородственным языком, учащиеся решают проблемы построения высказываний в ситуациях общения, как правило, опираясь на свой родной язык, и достигают на начальном этапе определенных успехов, но затем наступает период, когда не наблюдается никакого прогресса в говорении. По-прежнему слушание и чтение не вызывает особых трудностей, так как большую роль играет положительный перенос и языковая догадка, поскольку многие единицы двух языков тождественны. Но часть единиц, похожих по формальным признакам, может резко отличаться в плане содержания и употребления. Это обстоятельство является причиной возникновения трудностей при говорении. В данном случае срабатывает интерференция. На этом этапе необходимо руководствоваться преимущественно правилами изучаемого языка.

Часть методистов уверена, что генетически близкие языки изучать легко. Но ведь есть все основания, чтобы высказать и другое мнение: чем больше различий между языками, тем меньше будет интерференция, тем качественнее можно будет овладевать, например, говорением. Учащиеся с первых шагов будут вынуждены опираться на получаемые знания и приобретаемые умения в рамках формирующейся компетенции изучаемого языка. Издержки, связанные с пробами и ошибками по проверке приспособления стратегии общения на родном языке к

иностранным, будут исключены. В отличие от изучающих близкородственные языки, у них не будет слишком быстрого старта и превосходства в рецептивных видах деятельности, но в овладении говорением могут быть преимущества, так как им не потребуется выявлять сходства и различия в двух родственных языках, чтобы в одних случаях воспользоваться уже известными единицами, правилами, а в других избежать грубых ошибок при построении высказываний в ситуациях общения.

Однако легче описать сходства и различия в двух языках, чем их методически интерпретировать и использовать для повышения эффективности овладения изучаемым языком. Иногда авторы учебников, составители программ, желая облегчить учащимся процесс преодоления трудностей, связанных с различиями двух культур в языках, изменяют коммуникативное содержание, определяемое природой общения, включают тексты, не имеющие никакого отношения к стране и носителям изучаемого языка. Когда одна проблема решается в ущерб другой, налицо и методологический просчет. В подобных учебниках технология обучения обусловлена не столько особенностями овладения языком учащимися разных национальностей, сколько субъективными представлениями методистов о взаимосвязи процессов овладения и обучения. Вряд ли правомерна такая опора на родной язык, когда по причине трудностей овладения парадигмами спряжения глаголов составляются тексты вообще без глаголов или исключаются на первые два года обучения родительный, дательный и творительный падежи. Учащимся, конечно, легче выучить предложенное программой и учебником искусственное содержание. Но ведь в данном случае очевидна подмена предмета обучения, которая обнаружится при общении с носителями языка, при чтении подлинных текстов, и наступит разочарование – учили не тому, напрасно потрачены силы и время.

Результаты сопоставительного анализа двух языков не должны существенно влиять на отбор и последовательность введения содержания коммуникативной компетенции, которые диктуются природой общения, социальными целями, задачами и коммуникативными потребностями учащихся, принципом функционально-системного введения грамматики, а не различиями и гипотетическими трудностями, прогнозируемыми заранее. Иногда, вопреки тезису «сложное значит трудное», очень сложными категориями русского языка учащиеся овладевают без труда, осознают их и используют в речевой деятельности. «Определение содержания обучения с опорой на специфику родного языка неумолимо приводит к искаженному представлению о курсе, системности изучаемого языка, законах его естественного функционирования. Между тем содержание обучения (вопрос «чему учить?»), объем и характер преподаваемого

ученикам материала целиком определяются системой самого современного русского литературного языка (одного и единого для всех учащихся) и различными по своему характеру целями обучения для школы – в основном коммуникативными, а также общеобразовательными и воспитывающими» [Шанский, 1982, с. 5].

Универсальность содержания и последовательность его введения оправдали себя на практике. Учащиеся самых различных национальностей, независимо от степени близости родного языка и русского, за одно и то же время приобретают одинаковые качественно и количественно коммуникативные компетенции, занимаясь по типовым учебникам (учебным комплексам) «Русский язык для всех», «Русский язык - 1, 2, 3», «Горизонт-1», «Темп», «Старт - 1, 2, 3».

В ходе учебного процесса учителя вносят коррекции, диктуемые не только легкостью / трудностью овладения с точки зрения родного языка, но и суммой всех факторов, которые пока еще невозможно предусмотреть во время создания универсальных учебных комплексов. Производить адаптацию применительно к условиям и индивидуальным особенностям каждого учащегося учителям не очень сложно, потому что авторы названных учебников придают каждой дозе вводимого материала, единице обучения равный статус. При таком подходе, конечно, неизбежны издержки. Например, может получиться так, что какому-то легкому для учащихся определенной национальности явлению уделяется слишком много внимания. Но это оправдано, если учащимся предоставляется право самим распределять усилия и время, организовывать собственные стратегии овладения в зависимости от индивидуальных оценок легкости / трудности каждой новой порции учебного материала. Может быть, опора на родной язык будет иметь место, но степень ее определяют сами учащиеся, а не лингвисты, психологи, методисты, учителя. Не исключено, что отказ от деления единиц обучения на простые и сложные, легкие и трудные психологически предпочтительнее для учащихся.

В настоящее время особенно сильны тенденции к универсализации языкового содержания для начального этапа. Универсальные (типовые) программы, учебники получают все большее распространение и признание среди учителей, учащихся, поскольку в них реализуется мировой методический опыт. Коммуникативная ориентация, конструктивное определение целей, психологически обоснованное введение материала, презентация естественной русской речи, тесная взаимосвязь языка и культуры (страноведческий аспект), многофункциональная роль иллюстраций, подчинение технологии представления материала стратегии усвоения и т. д. характеризуют универсальные учебники русского языка. Закономерно, что их используют для создания национальных вариантов учебников русского языка.

Все вышеназванные типовые комплексы легли в основу уже созданных и создаваемых совместными авторскими коллективами учебных комплексов для школ и других учебных заведений зарубежных стран.

Приняв за основу единое содержание, авторы смогли уделить больше времени рассмотрению факторов, связанных с особенностями овладения русским языком учащимися различных национальностей, а также учесть в чем-то различающиеся традиции в методике преподавания иностранных языков. И самое главное, совместная работа дала возможность решить большое количество вопросов, связанных со сходствами и различиями культур и языков, простотой и сложностью составляющих их единиц, легкостью и трудностью овладения ими.

3.5.6. *Простота / сложность, легкость / трудность и ошибки.* Процесс овладения речевой деятельностью, как и любой другой, сопровождается ошибками. Одни из них исчезают бесследно очень быстро, другие же остаются, несмотря на своевременно предпринимаемые меры по их ликвидации. Стойкость, повторяемость ошибки в таких случаях свидетельствуют о трудностях овладения частью материала, независимо от того, считалась ли она методистами сложной или простой, прогнозировались трудности или нет на основе данных сопоставительного анализа. Когда же было установлено, что некоторые ошибки при изучении одного и того же иностранного языка характерны для учащихся почти всех национальностей, стало ясно, что помимо интерференции существуют и другие причины, вызывающие и трудности, и ошибки.

В течение длительного времени сведение всех трудностей в овладении иностранным языком к интерференции сдерживало совершенствование технологии обучения. Авторы учебников ограничивались по существу небольшим набором приемов и способов презентации и тренировки материала.

Учителя иностранных языков не могли смириться с таким положением дел, зная по своему опыту, что убеждение в сложности языка, мешающее овладеть им, большое количество ошибок, свидетельствующее о трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся в учебном процессе, – временные явления, которые вполне преодолимы при соответствующей стратегии обучения. Например, в Великобритании самыми простыми и легкими языками считаются французский и немецкий, а самым сложным и трудным – русский. Поэтому его не так легко сохранить в качестве иностранного языка в школах. Отрицательное влияние на изучение русского языка оказывают и другие (не методические) факторы, о чем не раз писали английские русисты. Вот почему в одной из женских школ учебный процесс построили так, что школьницы в течение первых двух лет учебы должны пройти полугодовые курсы по четырем языкам – французскому, немецкому, испанскому и русскому. Начиная с третьего года каждая ученица может выбрать

один или два из четырех языков для последующего изучения в течение трех лет. Необходимость приобщения школьников к четырем языкам выражена следующим образом: «Мы верим, что в мире, в котором страны становятся все более зависимыми от международных контактов и доброй воли, надо, чтобы дети могли знать о жизни и о языке больше чем одного наших европейских соседей. Даже если мы даем им только короткое вступление в течение шести месяцев, мы надеемся, что сеем семена будущего и создаем уверенность в способности каждой ученицы научиться слушать и говорить на новых языках» [Хэндли, 1982, с. 19].

Чем ценен этот опыт? Во-первых, вера в потенциальные возможности учениц овладеть любым иностранным языком, уважительное отношение к другим культурам, народам и языкам нанесли удар по предубеждениям в отношении простоты / сложности языков мира и легкости / трудности в овладении ими. Одна и та же школа, одни и те же учащиеся пробуют свои силы в овладении четырьмя языками в течение двух лет. У каждого складывается собственное представление о языке, о роли, которую он будет играть в жизни.

Во-вторых, методическое мастерство и умение организовать учебный процесс подтвердили наличие индивидуальных, а не национальных особенностей овладения иностранным языком. Для всех школьников родным языком был английский, поэтому логично было бы предположить, что все выберут для дальнейшего изучения наиболее близкий язык – французский. Но после шести месяцев пробных занятий 12% учениц выразили желание изучать русский язык. Значит, для них он оказался нетрудным. А может быть, трудным, но интересным предметом, и они решили, что через три года достигнут желаемой коммуникативной компетенции.

В-третьих, поскольку источником трудностей и ошибок является не только родной язык учащихся, а и другие причины, учителя смогли найти такие приемы и способы для облегчения учебного процесса, что это повлияло на выбор изучаемого языка в старших классах. Школьницы поверили в свои силы, в реальность овладения коммуникативной компетенцией на языке, который им оказался ближе, интереснее, нужнее по самым различным соображениям.

Несомненно, главную причину трудностей и ошибок при овладении коммуникативной компетенцией следует искать в технологии обучения. Об этом хорошо известно и авторам учебников, и учителям. Требуется большая методическая изобретательность, чтобы, например, постепенное введение какой-то программы речевого поведения, грамматической категории или правил построения высказывания не вызывало особых трудностей и ошибок, связанных с переносом выученного в новые ситуации общения. Контексты ситуаций, лексика вносят свои

коррективы в данные уже правила и требуют иного коммуникативного поведения и формального выражения высказываний. Объективные сложности, с которыми сталкиваются авторы учебников при дозировке и презентации коммуникативного содержания, связаны с необходимостью учитывать психологические возможности овладения большими порциями материала. Неполное же представление какого-то явления обязательно приводит в дальнейшем к ошибкам и трудностям их устранения.

Поясним это на примере внутриязыкового переноса. Во многих школьных учебниках русского языка для выражения местонахождения (где?) сначала вводится только предлог *в* и существительное в предложном падеже с окончанием *-е* (*в школе, в парке, в магазине*), затем предлог *на* (*на заводе, на стадионе*), гораздо позже – небольшое число существительных с окончанием *-у* и *-и* в предложном падеже (*в аэропорту, в саду, на берегу, на площади, в общежитии*). Разрыв во времени прохождения этих концентров иногда довольно значительный. Такое деление соответствует механизму овладения у учащихся, которые полученные правила связывают только с набором введенных единиц, и совсем не подходит для тех, кому свойствен обобщающий, опережающий стиль овладения. Дробление темы «Выражение местонахождения» явится для последних причиной ложных обобщений.

Ошибки внутриязыкового переноса – это дефект технологии обучения. Они не следствие неправильного выбора, потому что выбирать не из чего, а итог приписывания выученному правилу свойства универсальности, которым в действительности оно не обладает. Для учащихся существительные, употребляемые для выражения местонахождения и имеющие в предложном падеже окончания *-у* и *-и*, являются исключениями. Универсализация – это упрощение, один из приемов снятия трудностей.

Упрощение можно уменьшить или исключить с помощью сбалансирования дедуктивных и индуктивных приемов введения и тренировки коммуникативного содержания. Если в учебнике ввести тему в полном объеме с целью предварительного ознакомления, а затем обучать активно отдельным ее частям, постоянно соотнося их с целым, то тем самым сокращается число случаев внутриязыковой интерференции. Учащиеся, забегающие вперед, как правило, всегда будут соотносить свои высказывания со всей суммой правил, которые участвуют в их конструировании.

Существует и иная точка зрения на профилактику ошибок. Например: «Для сокращения ошибок по незнанию большое значение имеет система „запретов” и „ограничений” материала, которым пользуются учащиеся в речи. Важно, чтобы учащиеся сознательно усвоили рекомендацию преподавателя использовать в своей речи только тот материал, который включен в учебную программу конкретного

этапа обучения и который „отрабатывается” в это время. Кстати, заметим, что учащиеся, хорошо усвоившие необходимость „речевой диеты”, успешнее продвигаются в овладении языком. Напротив, плачевные результаты ожидают учащихся, пытающихся доказать, что они располагают уже большим лексико-грамматическим запасом, могут о многом говорить „не примитивно”» [Рожкова, 1977, с. 136]. Трудно согласиться с таким мнением о попытках учащихся вступать в коммуникацию по собственной инициативе. Запреты не всегда уместны. Они могут вызвать у некоторых боязнь совершить ошибку, которая явится барьером на пути к формированию коммуникативной компетенции.

Процессы усвоения родного языка и овладения иностранным не могут не сопровождаться ошибками. Но методисты, психологи не выработали критериев разграничения собственно ошибок от проб, проверок языковой интуиции, попыток самостоятельно преодолеть трудности общения на различных уровнях порождения и восприятия высказываний. Между прочим, о рецептивных ошибках методисты говорят и пишут мало, потому что их не так легко выявить, они скрыты. Что делать с ними? Ведь учащиеся всегда пытаются понять больше, чем могут. В таких случаях количество трудностей, неправильных предположений о значениях услышанного или прочитанного гораздо больше, чем при продуцировании.

Для принятия правильного решения об исправлении ошибок надо разделить их на коммуникативные и языковые и учесть условия учебного процесса, индивидуальные особенности каждого учащегося. В каждом отдельном случае учителя должны реагировать на ошибки по-разному. Предположим, что после 15 часов занятий русским языком в школе Великобритании, о которой речь шла выше, ученица пришла к выводу, что она сможет попросить карандаш у учителя: *Дай эта ручка на стол... как это... Я забыть... А вот... А вот... Дай эта ручка... на твой стол... пожалуйста.*

Ученица явилась инициатором коммуникативного акта в ситуации общения, обошлась минимумом средств выражения, которые хранились в ее памяти, – это самое главное. Допущенные ею ошибки связаны в основном с родным языком, влияние которого она еще не смогла преодолеть. Однако акт коммуникации состоялся, хотя ее не учили ранее выразить просьбу. Скомбинировав пройденный материал, она смогла выразить свою коммуникативную потребность. Допустимо ли сдерживать проявление истинного общения из-за ошибок, переносить его на продвинутый этап, когда учащиеся будут обладать необходимым языковым репертуаром для безошибочного оформления высказываний? Этот желанный этап никогда не наступит при ограниченном времени занятий. И учащиеся могут так и не ощутить радости общения, почувствовать прогресс в достижении целей, ради которых изучаются иностранные языки.

Вопрос о допустимости /недопустимости ошибок в учебном процессе при коммуникативной ориентации должен решаться иначе, чем прежде. Авторы могли бы в одном учебнике предусмотреть две тактики введения материала, его тренировки и оценки результатов овладения. Первая тактика ставит своей целью ввести как можно больше коммуникативных умений без тщательной отработки формального выражения высказываний. Умения будут считаться приобретенными, если с их помощью учащиеся смогут принимать участие в общении. Ошибки не исправляются. Вторая тактика направлена на безошибочное овладение частью этих умений в контролируемых заданиях, организуемых ситуациях общения.

Профилактика ошибок, которая производилась авторами учебников путем устранения сложностей в текстах, вряд ли оправдана и психологически, и методически с точки зрения потенциально возможных трудностей овладения коммуникативной компетенцией. Надо использовать неадаптированные тексты, не опасаясь столкновения учащихся с трудностями и появления большого числа ошибок, что является необходимым условием овладения языком как средством общения.

Поиск каждым учащимся путей преодоления трудностей носит творческий характер, но отмечаемые при этом ошибки типичны и универсальны среди учащихся всех национальностей. По мере системного овладения материалом учащиеся без помощи учителя вносят коррективы в ранее неправильно построенные высказывания. Самостоятельное исправление ошибок ценно для методиста тем, что позволяет проникнуть в тайны стратегии овладения языком. Подобные ошибки следует отличать от так называемых устойчивых послесистемных ошибок, которые продолжают встречаться и тогда, когда весь материал, необходимый для построения грамматически правильных высказываний, пройден. Авторы учебников и учителя, не учитывая наличия временных ошибок у учащихся, стремятся так представить материал и затем тренировать его в упражнениях, чтобы предупредить любые ошибки там, где они возможны. Ошибки не дифференцируются, поэтому к ним относятся отрицательно вообще. Вот почему учащиеся, зная о том, что, включаясь в коммуникацию, они не могут не делать ошибок, избегают употребления трудных для них языковых явлений или уклоняются от бесед на темы, к которым считают себя недостаточно подготовленными.

Подведем итог сказанному. Трудности в овладении коммуникативной компетенцией в период увлечения сравнениями двух языков объяснялись процессами интерференции. Практика преподавания иностранных языков опровергла этот взгляд. Некоторыми явлениями, которые определялись лингвистами и методистами как сложные и поэтому трудные, учащиеся овладевали

без особых усилий и не допускали ошибок при их использовании, а с простыми явлениями справлялись с большим трудом. Естественно, что с помощью учета в описании ошибок исследователи стремились найти ключ к ответам на вопросы, что сложно и трудно или просто и легко в учебном процессе. Анализ ошибок стал одним из мощных средств для решения актуальнейших проблем индивидуализации обучения. Было установлено, что ошибки: а) являются неотъемлемым инструментом учащихся при овладении языком; б) объясняют стратегии овладения языком; в) дают учителю информацию о том, что учащиеся знают и что им предстоит выучить. Прежде об успешности овладения языком судили по количеству грамматических, лексических и фонетических ошибок. В специально составленные тесты легко было включить задания, которые выявляли знание материала, предусмотренного программой. Коммуникативная ориентация потребовала внедрения в систему оценок коммуникативных тестов. Когда учащемуся дается, например, задание убедить собеседника в необходимости прочитать статью в газете, то проверяются умения достигнуть поставленной цели, а не знания пройденного языкового материала. Учащиеся, избегая трудностей, могут обойтись минимальным количеством средств выражения.

Ошибки – это средство и условие успешного овладения коммуникативной компетенцией. Их наличие не свидетельствует о неуспехе и не требует немедленного исправления. Наоборот, они доказывают, что учебный процесс проходит нормально, учащиеся принимают в нем активное участие.

При ограниченном времени занятий иностранным языком и в условиях отсутствия языковой среды наши ожидания добиться языковой правильности оформления высказываний мало реальны. Может быть, целесообразнее научить учащихся правильному восприятию большей части языкового материала рецептивно, а для безошибочного непродуктивного овладения предложить гораздо меньший объем грамматики и лексики, чем предусматривают программы и учебники коммуникативного типа в настоящее время. Предлагаемое в них содержание явно превышает возможности учащихся. Выигрыш от предлагаемого перераспределения материала очевиден, потому что в самом начале обучения окажется возможным ввести и больше грамматики, и больше лексики, которые необходимы для формирования коммуникативной компетенции. Растянута презентация системы языка во времени всегда являлась барьером, препятствующим организации общения.

Таким образом, если коммуникативная компетенция является главной целью обучения, надо терпимо и с пониманием относиться к отклонениям от грамматической и фонетической правильности. Исправление ошибок может производиться только выборочно. Но тогда возникает вопрос, что же считать

ошибкой? Нам, к сожалению, не удалось найти удачного ее определения. Но если суммировать все вышеизложенное по проблеме простоты / сложности и легкости / трудности, то ошибкой являются нарушения в использовании того материала, который пройден и достаточно хорошо закреплен в ситуациях общения. Все же остальные неправильности, не нарушающие акта коммуникации, предлагается рассматривать как неизбежные в естественные отклонения. Они объясняются желанием учащихся расширить сферу общения, несмотря на отсутствие необходимых средств выражения. Учащиеся знают, что допускают ошибки, но необходимость вступить в коммуникацию для них важнее, чем правильность оформления высказывания. Задача учителя заключается в том, чтобы поддержать эту инициативу.

3.6. Систематизация при овладении языком и системность при обучении ему

3.6.1. *Постановка проблемы.* Язык, как известно, является сложной системой, состоящей из множества семантических, синтаксических, морфологических, фонологических и лексических единиц, которые комбинируются по правилам для построения и понимания потенциально неограниченного числа предложений, высказываний, текстов. В каждый данный момент речевого акта при построении одного высказывания реализуется не вся система, но любой отрезок речи соотносится со всей системой.

Методисты при составлении программ по языку исходят прежде всего из рассмотрения и определения места и роли отдельных категорий и правил в системе языка. Учитывая, что без знания системы языка сформировать коммуникативную компетенцию невозможно, авторы учебников стремятся отобрать, расположить, дозировать и преподнести ее содержание так, чтобы просматривалась вся система. В этом, собственно, и заключается сущность принципа системности при обучении языку.

Описаний систем языка может быть несколько, они варьируются в зависимости от теорий о природе языка, разрабатываемых лингвистами, полноты описания в степени сложности, объяснительной силы и т. д. Методисты сравнивают грамматики с целью установить, «при каком способе описания конкретного материала достовернее, адекватнее и точнее раскрывается система языка и какой из этих способов к тому же приемлемее для методистов и доступнее для широких кругов, изучающих русский язык как неродной» [Максимов, 1977, с. 29]. Но вряд ли среди различных грамматик удастся выбрать одну, которая могла бы полностью удовлетворить методистов и учащихся.

Очевидно, методистам полезнее иметь информацию о том, какие преимущества в учебном процессе могут дать различные типы грамматик: академический, нормативно-описательный, универсальный, логический, таксонимический, порождающий, функциональный, коммуникативный и т. д. Подобные исследования пока еще редки в методике преподавания иностранных языков.

Исключительно ценный и крайне необходимый для авторов учебников материал содержится в исследованиях отдельных грамматических явлений. Например, поставив вопрос, «может ли синтаксис обойтись без учения о членах предложения в том виде, в каком он существует», Г. А. Золотова [1982, с. 27] отвечает на него следующим образом: «Наше знание о синтаксисе может стать содержательнее, если и исследователь, и учащийся увидят в субъекте и предикате предложений *Обманывать грешно, Курить вредно* конкретно- типовые формы структурных компонентов со значением действия и его оценки; *Ему весело, Ему взгрустнулось* – субъекта и его состояния; *Рыбы – бездна, Мальчиков четверо* – предмета в его количественной характеристики; *Хлеба вдоволь, Времени не хватает* – предмета и оценки его количества; *У нее диплом, У него бас* – субъекта владения и характеризующего его объекта владения; *Школа в лесу, Дуб – у лукоморья* – предмета и его местонахождения и т. д., вместо того чтобы ломать голову над вопросом: есть ли в этих предложениях подлежащее и сказуемое, – над вопросом, который, по-видимому, бесплоден, потому что любой ответ на него не сойдется либо с имеющимися определениями, либо с действительной структурой предложений». Несомненно, что подобная классификация синтаксических форм на основе их коммуникативного назначения упростит процесс овладения системой средств выражения.

В зависимости от оценки той или иной теории языка или грамматики с точки зрения использования для обучения авторы по-разному представляют систему языка в учебниках. И, конечно же, каждый убежден, что избранная им грамматика в способы ее введения оптимальны для осознания и овладения механизмом построения грамматически правильных высказываний, что именно она быстрее и лучше интериоризуется (овладевается) учащимися. Кто же прав?

Система – это не плод фантазии лингвистов. Она заложена в языке и является обязательным условием использования его как самого удобного, простого и экономичного средства общения. Можно предположить, что система очень проста, так как дети к пяти-шести годам обнаруживают ее и творчески порождают высказывания, слова, с которыми прежде не сталкивались. Родители могут привести десятки примеров создания, придумывания детьми новых слов, необычных сочетаний, конструкций, которые, как говорят, нарочно не придумаешь. Но все они описываются в правилах грамматики. И хотя многое

известно об усвоении детьми родного языка, их способность извлекать грамматику из естественного общения является одним из удивительных и загадочных феноменов человеческого интеллекта. Оказывается, что выявить и научно описать эту психологическую грамматику не так просто.

Системы, предлагаемые лингвистами в научных трудах, и система, которой пользуется каждый человек, различны. В какой форме существует грамматика в умах людей и как она функционирует, можно только догадываться. Бесспорно, что она динамична, ее компоненты свободно перестраиваются и взаимодействуют друг с другом. В ней имеются блоки, облегчающие поиск необходимого для оформления высказываний материала. Эти блоки легко включаются в работу под влиянием ситуаций общения и коммуникативных потребностей. Лингвисту труднее найти интересующие его сведения в фундаментальной грамматике, чем любому человеку выбрать нужные средства для построения высказывания. Приближение в научных описаниях к психологической грамматике является целью некоторых лингвистических направлений: психолингвистического, функционального, коммуникативного, когнитивного (познавательного).

Таким образом, какой бы совершенной ни была модель описания системы языка, она лишь частично отражает реально существующую. Учащиеся конструируют собственные системы в ходе учебного процесса, о чем свидетельствуют многочисленные исследования, проведенные в последние годы. Вот почему процессу систематизации, т. е. тому, что делает человек, изучающий язык, следует уделять такое же внимание, как и принципу системности – сбалансированному введению учебного материала (правил общения, грамматики, лексики, фонетики). Знание закономерностей процесса систематизации позволит адекватнее представлять содержание коммуникативной компетенции в учебном процессе. На основе наблюдений за тем, как учащиеся строят высказывания после введения учебного материала, какие ошибки они допускают, был сделан предварительный вывод: окончательные черты психологической грамматики (системы) – это структурная простота, динамичность, постепенный переход от способов упрощения системы языка к ее усложнению.

Какое содержание вкладывалось в понятия системности и систематизации, легче всего продемонстрировать на примерах характеристики учебников различных типов.

3.6.2. Грамматико-переводные учебники. Они существуют уже несколько столетий. Их цели: а) научить учащихся читать, переводить и анализировать литературные произведения; б) достичь лучшего понимания грамматики родного языка; в) развить интеллект. Теоретические основы этих учебников, как и грамматико-переводного метода, скорее педагогические, чем лингвистические и

психологические. В методике нет исследований, доказывающих, что технология обучения, представленная в грамматико-переводных учебниках, является оптимальной для достижения поставленных целей.

Хотя авторы стремились представить систему языка в наиболее полном объеме, сделать правила и комментарии доступными для понимания, – выполнить это удавалось редко. В разные годы учителя и методисты высказали много замечаний, касающихся презентации именно системы языка в учебниках грамматической ориентации:

1) перегруженность второстепенной информацией, излишняя детализация, касающаяся морфологического уровня, фонемно-графемных соответствий. Исключениям из правил отводится значительное место, а некоторые существенные аспекты системы недооцениваются;

2) правила не обладают объяснительной силой, отсутствуют указания, когда и как их надо применять. Особенно это относится к определению таких понятий, как «предложение», «подлежащее», «сказуемое», «второстепенные члены предложения», «части речи» и т. д. И дело не в том, что определения носят логико-семантический характер, а в трудности выделения и описания существенных черт некоторых единиц системы, в сложности отношений между формальной и содержательной сторонами языковых форм. Часть системных явлений, встречающихся в примерах, парадигмах, правилами не охватывается;

3) развертывание системы происходит слишком медленно и раздробленно, что исключает ее обозримость. Не соблюдается и принцип иерархии. Например, морфологический, лексический и фонетический уровни преподносятся изолированно от семантического и синтаксического уровней;

4) грамматико-переводные учебники носят явно аналитический характер, в них предлагается проводить разборы уже готовых текстов, выяснять тонкости выражения значений. Поэтому процедура построения высказываний, текстов, начиная от замысла и кончая его реализацией, оказывается скрытой.

Представляется, что систематизация имеет место только тогда, когда количество поступающего нового материала соответствует возможностям его переработки. Дозировка же материала в грамматико-переводных учебниках и доступность объяснения, конструктивность (инструментальность) применения правил и т. д. слишком непосильны. Отклонения, исключения и правила имеют одинаковый статус, поэтому учащиеся не всегда понимают, какой материал наиболее важен для функционирования системы.

Однако грамматико-переводные учебники обладают и многими достоинствами. Поэтому они продолжают совершенствоваться и использоваться в учебном процессе. Отказываться от них полностью, как это сейчас происходит, не

стоит. Указанные недостатки преодолевать несложно. Есть возможность лингвистически и методически обоснованно объединить сильные стороны существующих типов грамматик, отдельных описаний, учесть приемы систематизации при решении вопросов последовательности в дозировке введения функционирующей системы языка. Проблема написания коммуникативной грамматики русского языка для иностранцев стала особенно актуальной в наши дни. Не исключено, что в недалеком будущем коммуникативная грамматика может стать главным компонентом учебного комплекса, предусматривающего обучение четырем видам речевой деятельности.

3.6.3. *Структуральные учебники.* Главную задачу их авторы видели в том, чтобы представить структурные значения языка, передаваемые сложной системой контрастируемых форм. В грамматико-переводных учебниках эти структурные значения объяснялись описательно в логико-семантических терминах, что лишало учащихся возможности наглядно увидеть отношения между единицами. Структуралисты, разработав процедуру членения целого – системы языка – на мельчайшие части, облегчили авторам учебников задачу индуктивного введения грамматики в форме структур, образцов, которые отбирались на основе анализа устной речи. Правила (структуры, образцы) попадали в учебники не потому, что так предписывали научные грамматики, – они диктовались необходимостью дать учащимся возможность понимать и строить диалоги, включенные в уроки.

Помимо формальных средств для выражения структуральных значений использовались дистрибутивные (позиционные) критерии. Например, обращалось внимание на место, занимаемое языковой единицей в предложении (речевом образце).

Хотя вводимый материал и упражнения строились на основе тематических диалогов, преимущественное внимание уделялось овладению системой языка. Авторы были уверены, что учащиеся смогут овладеть системой языка вне значимых для них минимальных контекстов, без учета мотивации и коммуникативных потребностей. Так, Ч. Фриз [1954] считал, что грамматистам вообще не следует заниматься лексическими и социолингвистическими значениями, поэтому в его учебниках английского языка, популярных в 60-х гг., манипуляции со структурами (подстановки, реорганизации) являются и средством, и конечной целью обучения, а способы их употребления в ситуациях общения не получают отражения.

Число вводимых структур в уроке строго ограничено, последовательность и дозировка материала обуславливаются простотой / сложностью структурных значений. Однако общее количество конструкций, форм настолько велико, что система языка не просматривается.

Структуралисты заблуждались, полагая, что путем постепенного прибавления дискретных (отдельных) единиц можно построить систему языка. В действительности она представляет собой иерархическую структуру, в которой, как известно, единицы, части находятся в сложных взаимосвязях на всех уровнях. И эту основную ошибку авторов структуральных учебников было не так просто обнаружить. Видимость иерархии существовала. Все значения единиц рассматривались только в составе предложений, частью которых они являлись. И учителям особенно импонировало подчинение единиц более низких уровней высшим. Учащиеся в каждый момент овладения системой языка имели дело с какой-то одной схемой предложения и списками слов для ее наполнения, т. е. они получали значимый и работающий блок, дававший им возможность строить десятки новых предложений. Но этот блок (часть системы языка) предназначался всегда для овладения только одной семантической структурой предложения.

Разочарование (массовое) наступило позже, когда стало очевидно, что набор образцов и формальных упражнений не обеспечивает овладение системой языка. Как только наступал момент реализации приобретенных языковых умений в речевой практике, учащиеся не могли извлекать из памяти нужные образцы для построения высказываний.

Вторая ошибка структуралистов – игнорирование значимости в самом широком смысле понимания этого термина. Тренировочные упражнения предусматривали построение бессмысленных, не связанных с действительностью, с интересами учащихся предложений (*Машина стоит на крыше, Крыша сидит на машине* и т. д.). Утверждалось, что построение подобных предложений равнозначно владению коммуникативной компетенцией. На практике этот тезис не подтвердился. Человек не может овладеть системой грамматических значений вне контекста, вне ситуаций общения. Чисто структурные значения не обеспечивают процесс систематизации. Каждая доза вводимого и тренируемого материала в учебнике должна иметь личностный смысл и социальную значимость.

По сравнению с грамматико-переводными учебниками структуральные учебники были шагом назад в методике преподавания иностранных языков, поэтому они прекратили свое существование. Однако научная разработка презентации системы языка, попытки подчинить презентацию единиц языка низших уровней (морфологии, лексики, фонологии) высшим (синтаксису) в рамках одного предложения имеют общеметодическую ценность и в наши дни. Некоторые приемы и способы презентации и тренировки языкового материала могут и должны использоваться в современных учебниках.

3.6.4. *Трансформационные учебники.* Этот тип учебников резко отличается от двух предыдущих. В них впервые была предпринята попытка представить в

высшей степени абстрактную систему правил – языковую компетенцию, лежащую в основе построения предложений в речи. Сравнительно небольшой набор синтаксических конструкций и правил их преобразований стал тем ядром, фундаментом для построения грамматически правильных предложений, которым должны были овладеть учащиеся.

Обозримость системы языка, кажущаяся простота и непротиворечивость объяснений, новизна, внимание к конструированию сложных предложений, семантике и фонологии вселяли надежды, что наконец-то найден ключ к той психологической грамматике, которой пользуются носители языка.

В трансформационной грамматике, являющейся логической и математической моделью языка, преобразования касаются глубинных структур. Что до грамматики, то она выступает в роли „механизма” или „устройства”, порождающего из дискретных элементов языка (слов и их значений) предложение путем преобразования глубинных синтаксических структур в поверхностные (в актах порождения речи) и поверхностных синтаксических структур в глубинные (в актах восприятия речи)» [Кацнельсон, 1972, с. 115]. Глубинные структуры обеспечивают всю семантическую информацию о высказываниях, которые предстоит построить на основе ядерных предложений и последовательно применяемых к ним трансформационных преобразований. Они системно перечисляют основные грамматические связи между главными грамматическими категориями; называют правила выбора; помогают установить синонимичность двух или более отличающихся средствами выражения высказываний и, наоборот, определить различие в значении двух структурно одинаковых высказываний; показывают, в чем состоит сходство и различие механизмов построения (грамматик) двух языков. В трансформационных учебниках синтаксическая информация, которая в двух предыдущих типах учебников была разбросана, соединена вместе на основе существующих взаимосвязей, что, безусловно, облегчает процесс ее семантизации и систематизации.

Содержанием упражнений стало построение предложений, определение взаимосвязей между ними, трансформация одних в другие, развертывание (усложнение) ядерных предложений. В трансформационных учебниках восстановлены в правах объяснения, правила (отсутствующие в структуральных учебниках), эти правила оказались более точными, однозначными, хотя и не всегда доступными для понимания учащихся. В них также отводилось место для разбора неправильно построенных предложений с целью определения точек, где допущено отклонение. Использование в учебнике предложений с ошибками не может не оспариваться в методике, но оно имеет положительное значение, являясь вспомогательным инструментом для коррекции систематизации.

Появление трансформационных учебников совпало с началом исследований, посвященных проблемам овладения языком, поэтому во многих из них экспериментально доказывалось преимущество идей трансформационной грамматики для обучения владению языком. Немногие обратили тогда внимание на замечание Н. Хомского [1966, с. 37]: «Я, честно говоря, довольно скептически оцениваю применимость результатов, полученных в лингвистике и психологии, с целью обучения языкам... Трудно поверить в то, что лингвистика и психология достигли того уровня понимания, который мог бы обеспечить технологию обучения».

Как и следовало ожидать, трансформационные учебники просуществовали недолго. В них оказалось гораздо больше грубых просчетов, чем в грамматико-переводных и структуральных учебниках. Понятие глубинных структур так и осталось до конца не определенным. Содержанием упражнений должны были бы стать трансформационные правила перевода глубинных, семантических структур в поверхностные в конкретных ситуациях общения, но этого не могло произойти, так как коммуникация не считается в трансформационной грамматике предметом, заслуживающим внимания теоретика-лингвиста.

И все же, несмотря на неуспех трансформационных учебников, выделение семантико-синтаксического ядра в общей системе языка было исключительно ценным для решения проблемы систематизации.

3.6.5. *Коммуникативные учебники.* Их отличительной особенностью является полнота представления всех компонентов, необходимых для общения в четырех видах речевой деятельности. Эти компоненты составляют содержание коммуникативной компетенции (2.5.6). Единицей обучения и овладения, а также организации учебного материала служит речевое действие (2.4.5). Количество речевых действий в учебнике, рассчитанном на 120-150 часов занятий, колеблется в пределах 50-70. Они подбираются так, чтобы максимально удовлетворить коммуникативные потребности учащихся (3.4.3), ввести подсистему языка, продемонстрировать реальные сферы деятельности носителей языка, показать ценные и значимые фрагменты их культуры, жизни страны (2.4.2.).

Уже в первых уроках речевые действия предъясняются отдельно и в комбинациях, образующих программы речевого поведения в одной или нескольких последовательно сменяющихся ситуациях общения. В целях сохранения естественности, адекватности выражения речевых действий языковыми средствами авторы в некоторых случаях кардинально изменили дозировку и последовательность подачи единиц языка и правил их функционирования по следующим соображениям.

Во-первых, содержание и объем грамматического минимума определяются набором речевых действий, а не минимизацией академической грамматики,

сведением ее до базисных системообразующих единиц. Подсистема языка представлена как одна из компонентов содержания коммуникативной компетенции и является достаточным средством общения в пределах коммуникативных потребностей учащихся.

Во-вторых, дозировка учебного материала значительно возросла: она равна реальной единице коммуникации – речевому действию, что в свою очередь повлекло за собой переоценку принципов лингвистической простоты / сложности явлений и психологической легкости / трудности овладения ими при решении вопросов последовательности введения коммуникативного содержания.

Может показаться, что эти нововведения вовсе таковыми не являются и в истории методики имели место в учебниках, реализующих идеи прямого и ситуативного методов. Конечно, сходство есть, но коммуникативные учебники отличаются от всех предшествующих тем, что в них впервые единица обучения совпала с единицей овладения и, разумеется, с минимальной единицей коммуникации. Это и позволило авторам заложить основы коммуникативной ориентации, суть которой состоит в том, что обучение построено на использовании грамматики при решении коммуникативных задач, в сумме составляющих коммуникативную компетенцию каждого учащегося.

Исследования методистов и психологов, наблюдения учителей свидетельствуют, что системой языка учащиеся овладевают только при условии функционирования ее в реальных отрезках коммуникации: высказываниях, ситуативно обусловленных диалогах, монологах. Отмечается и другая важная особенность: по мере овладения правилами общения в контролируемых учебником и учителями ситуациях учащиеся используют их немедленно для реализации спонтанно возникающих собственных коммуникативных задач, что свидетельствует, с одной стороны, об увеличении объема речевой деятельности на выходе по сравнению с вводом в учебном процессе, а с другой – о творческом, активном характере овладения системой языка, т. е. о прогрессе процесса систематизации.

Учащимся всегда хочется услышать, прочитать и сказать гораздо больше, чем они могут выразить имеющимися средствами нового кода в данный момент. Поэтому они максимально используют запас известного для удовлетворения своих коммуникативных потребностей. Творческое использование усвоенной части содержания коммуникативной компетенции, надо признать, сопровождается большим количеством самых разнообразных ошибок. Прежние меры борьбы с ними применять было бы неверно, а новые пока не разработаны. Методисты должны найти соответствующие способы снижения количества ошибок и позаботиться о сохранении творческой инициативы учащихся.

Фактически работа по созданию учебников коммуникативного типа только началась. Дальнейшее совершенствование учебников этого типа, безусловно, приблизит технологию обучения к индивидуальной стратегии овладения.

3.6.6. *Стратегии систематизации.* Владение языком – это управляемое правилами поведение, в совокупности представляющее психологическую систему языка. Психологическая грамматика, так же как научная и педагогическая, состоит из единиц семантического, синтаксического, лексического, морфологического и фонологического уровней. Учащиеся должны их интериоризировать, т. е. перенести извне в интеллектуальную структуру, управляющую речевой деятельностью человека. Образуется она не сразу, а поэтапно. Происходит этот процесс с помощью систематизации, позволяющей учащимся на основе поступающей информации о системе языка создавать промежуточные системы на пути формирования психологической грамматики. Промежуточные системы временно используются учащимися как средство общения.

Авторам учебников и учителям необходимо знать эти системы, так как они позволяют в какой-то степени раскрыть тайны овладения иностранным языком. Коммуникативная компетенция и психологическая грамматика в ее составе, когда они уже сформированы, разумеется, не могут продемонстрировать взаимообусловленность процесса овладения в технологии обучения. И методисты понимают, что именно здесь надо искать пути повышения эффективности в изучении иностранных языков. Вот почему в настоящее время промежуточные системы («межъязыки», «аппроксимальные системы», «идеосинкретические диалекты») стали предметом исследований для многих психологов и методистов.

Встречаясь с необходимостью решить учебную или жизненную задачу общения, каждый учащийся по-разному опирается на свой прошлый опыт, интеллект, имеющиеся знания и умения. Поскольку в течение долгого времени любому человеку, изучающему иностранный язык, не хватает языковых средств для выражения всего, что ему хотелось бы сказать, он стремится обойтись минимальным числом правил и слов для понимания и построения максимального числа высказываний в различных ситуациях общения. Замечает ли учащийся, что его речь отличается от нормы, от того, что презентуется в учебнике и что он слышит от учителя? Несомненно. Но в центре его внимания не отклонения, а желание достигнуть коммуникативных целей, утвердить себя как полноправного собеседника.

К началу занятий иностранным языком в распоряжении учащегося имеется полная система родного языка. Он примеряет к ней, возможно, те высказывания, которые надо оформить на иностранном языке. В этом случае речь должна идти не о переносе некоторых правил родного языка в иностранный, а наоборот. Например,

английскому учащемуся понадобилось сказать по-русски *Yesterday in the evening I was at home*. Зная слова *вчера, вечер, я, дом*, он может построить высказывание *Вчера вечер я есть дом*. Тот, кто спросил *Где ты был вчера вечером?*, поймет его. Английский учащийся сохранил порядок слов английского предложения, но опустил другие средства выражения. Наши наблюдения за устной и письменной речью английских и американских школьников показывают, что они никогда не переносят в русский язык артикли, формальные средства для выражения времен и многие другие категории; в свою очередь русские школьники, изучающие английский язык, не переносят в него морфологические средства, свойственные русскому языку.

С приобретением соответствующих знаний – эксплицитных (анализируемых) и имплицитных (неанализируемых) – отклонения в построении аналогичных высказываний исчезнут. Анализируемые знания могут приобретаться не только с помощью учебника, но и самостоятельно. Учащийся может по своей инициативе выяснить различными путями, как правильно оформить то или иное высказывание. Неанализируемые знания извлекаются учащимся индуктивно в самом общении, при выполнении упражнений в учебнике, чтении и т. д., т. е. при восприятии правильных высказываний, построенных другими. Отдельные имплицитные знания в случае необходимости могут стать эксплицитными. Вопрос о том, какими правилами – сложными или простыми – учащиеся овладевают дедуктивно или индуктивно, остается открытым. Можно только предполагать, что на начальном этапе простые правила легче понять, осознать и вписать в формирующуюся психологическую грамматику на основе анализа, а на продвинутых этапах подготовлена база для дедуктивного овладения сложными правилами.

Но учащиеся по мере изучения системы иностранного языка, опираясь на родной язык, прибегают к переносу выученных ими правил и слов для построения новых высказываний. При этом на какую-то часть самостоятельно порождаемых высказываний известные правила и слова распространяются, а другие высказывания требуют новых средств выражения, которых учащиеся еще не знают. Эта стратегия известна в методике под названием *сверхобобщения*.

Ошибки, допускаемые в процессе *сверхобобщения*, свидетельствуют, что учащиеся: а) овладели единицами и правилами оформления части высказывания, б) хотят расширить сферу их употребления, в) активно систематизируют поступающий небольшими порциями материал. Ошибки также показывают, что обобщаются эксплицитные знания, а имплицитные не систематизируются и остаются связанными с определенными ситуациями. Этот факт и наталкивает на мысль рассмотреть проблему систематизации в ситуации общения, с учетом

абсолютно всех факторов, оказывающих влияние на решение коммуникативных задач.

Применяя стратегию сверхобобщения, учащиеся, конечно, упрощают реальную систему языка. Эта проблема частично рассматривалась, когда речь шла о детском регистре, регистре иностранца и о языках пиджин (3.5.4). Упрощения системы языка всегда диктуются коммуникативными потребностями, ситуациями общения, но именно эти два важнейших компонента выпали из поля зрения ученых. Их усилия были сосредоточены на описании упражнений, связанных с различными уровнями языка: синтаксическим, морфологическим, фонологическим. Например, учащиеся используют порядок слов родного языка, обязательно сохраняют в своих промежуточных системах значимые слова, но опускают единицы, сигнализирующие о грамматических значениях, предпочитают синтаксические зависимости предложений в составе сложного выражать путем соположения простых предложений (способ паратаксиса) и т.д.

Сведение упрощения при овладении иностранным языком только к средствам выражения, видимо, происходит в результате ошибочной аналогии с детским регистром. Например, ребенок может указать на детскую машину и произнести *Машина*, и родители догадаются, что он просит дать ему игрушку, хотя интенция просьбы «дать что-нибудь» и не была им выражена. Как это могло произойти? Почему состоялся акт коммуникации? Дело в том, что ребенок знает, как связаны вещи и действия. Он говорил раньше *Вода*, *Хлеб* – и получал желаемое. Почему же в аналогичной ситуации ему не дадут машину? Следовательно, он в одном слове выражает пропозицию (идею, мысль) и интенцию. Ребенок не упрощает язык, потому что ему пока нечего упрощать: он производит семантический, коммуникативный, ситуационный пропуск. Формальная неполнота в средствах выражения компенсируется остальными компонентами ситуации общения, и при изучении иностранного языка учащиеся, основываясь на знании взаимосвязей компонентов в ситуациях общения, ходе действий, причин и следствий и т. д., производят прежде всего семантические упрощения. Что же касается порядка слов (синтаксические упрощения), обязательного употребления содержательных слов, то они используются как вспомогательные универсальные средства.

Стратегия семантического упрощения частично объясняет, почему не во всех ситуациях общения наблюдаются реконструкции средств системы изучаемого языка: они просто не будут восприняты, поскольку компоненты ситуации не компенсируют отсутствие, например, морфологических средств выражения.

Подведем итог сказанному. Системность и систематизация – разные понятия. Принцип системности в обучении существует, наверное, с тех пор, как

появилась первая грамматика. Понятие систематизации было введено, когда центр внимания методистов переместился с процесса обучения на процесс овладения иностранным языком.

Система присуща самому языку. Лингвисты всех направлений стремятся описать ее наиболее полно, научно, экономно, но, как легко убедиться, не всегда удается выполнить это намерение. Л. В. Щерба утверждал [1947, с. 75]: «Существующие грамматики далеко не исчерпывают всех нужных для владения данным языком грамматических и лексических правил. Их по необходимости приходится дополнять языковым материалом в сыром виде, предоставляя стихийному процессу выявление этих недостающих правил».

Взяв то или иное описание языка в качестве научной основы для создания учебника, автор уверен, что именно избранная система может быть преобразована в педагогическую грамматику и представлена в учебнике, что подкрепляется иногда соответствующими результатами психологических исследований. Иными словами, авторы учебников считают, что педагогическая грамматика в учебнике в максимальной степени соответствует психологической грамматике.

Со временем появляются новые и отвергаются старые теории о природе языка. И те же авторы с чувством неудовлетворенности отмечают, что языковое содержание, его организация и сама методология подхода к обучению в их учебниках могли быть лучше. Так, авторы и учителя убедились в том, что структуральные и трансформационные учебники лишают учащихся возможности овладеть системой языка, хотя структуральная лингвистика и произвела тщательную инвентаризацию всех структур языка. Авторы учебников наконец-то смогли увидеть общий объем всех единиц языка различных уровней, произвести дозировку по принципу лингвистической простоты / сложности, которая имеет много общего с легкостью / трудностью овладения этими единицами, но не равна ей. Однако структуральная лингвистика, игнорируя культурный и социальный контексты, не смогла показать, как структуры становятся значимыми высказываниями, единицами самого общения.

Трансформационная грамматика также оказалась замкнутой в самой себе. И для нее значение имели лишь трансформации базисных предложений в близкие по выраженным пропозициям предложения, а не употребление их в реальных ситуациях общения. «Порождающий процесс, как его воспроизводит порождающая грамматика в силу игнорирования семантики, несколько расплывается и теряет свою определенность. „Деривационная история” предложения, эксплицирующая порождающий процесс, в сущности, не может быть отождествлена с процессом речеобразования и тем более с процессом слушания – понимания, как они реально

протекают в акте речевого общения» [Кацнельсон, 1972, с. 105]. В настоящее время теории языка, взятые вне системы его использования, уступили место теориям, в которых средства выражения рассматриваются в контекстах культуры, коммуникации, ситуации, слова.

Под влиянием результатов, достигнутых социолингвистами в описании общения, в методике преподавания иностранных языков появляются описания коммуникативных компетенций. Презентация коммуникативных компетенций в учебнике наиболее близка стратегиям систематизации, ведущим к образованию психологической грамматики.

Учащимся нужна не вся система языка в полном объеме, а только часть ее, достаточная для выражения коммуникативных потребностей. Методисты должны приложить немало труда, чтобы отобрать для учебников такие подсистемы, которые обладали бы признаком неограниченности применения в заданных сферах общения.

Как показывает практика создания и использования коммуникативных учебников, языковая часть в содержании коммуникативной компетенции, например для первых трех-четырёх лет обучения в школах, незначительно отличается по составу единиц от общепринятых программ, составленных на основе лингвистических принципов. Система языка остается одной и той же, какое бы направление лингвистики ее ни рассматривало.

Содержание учебников коммуникативного типа адекватно отражает природу самого общения, а потому оно универсально. Различия могут быть лишь количественными, зависимыми от учета коммуникативных потребностей учащихся, условий обучения, контингента учащихся.

Сложнее решить проблему презентации содержания, от которой зависит весь процесс систематизации учащимися вводимого материала.

Как происходит процесс формирования психологической грамматики? Следует считать установленным, что невозможно овладеть системой языка в отрыве от ее использования как средства общения, без учета стратегий систематизации. Система языка и система его функционирования должны быть обозримыми, доступными для осознания, восприятия и запоминания. Иначе у учащихся образуется просто набор речевых действий и ситуаций (неанализируемые знания и умения), который не обеспечит подлинно творческого общения, поскольку не будет сформирована психологическая грамматика. Ее формирование невозможно, если игнорировать стратегии систематизации, проблему легкости / трудности овладения системой языка с помощью принципа грамматической простоты / сложности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сотни книг, постоянно публикуемых в различных странах, посвящаются разработке, обоснованию новых идей, решению фундаментальных и частных проблем общей методики. К этому еще надо добавить публикации по философии, лингвистике, психологии, дидактике, имеющие прямое или косвенное отношение к преподаванию иностранных языков. Количество же монографий и статей, освещающих содержание теории учебника, незначительно.

Идея коммуникативно-индивидуализированного подхода, предлагаемая в качестве методической основы теории учебника русского языка как иностранного, возникла и сформировалась в результате многолетних попыток найти оптимальный метод и создать теорию учебника иностранного языка, что позволило бы уменьшить количество интуитивных прагматических решений в работе авторов, издателей, учителей, лингвистов, психологов.

Поскольку учебник, оказывая воздействие на учебный процесс, определяет идейный климат всей методики, большая часть содержания теории учебника должна представлять методику преподавания иностранных языков, а остальная часть собственно закономерности и правила написания, конструирования и издания учебника. Таким образом, методические основы теории учебника русского языка как иностранного являются ядром теории учебника.

Коммуникативная природа языка, индивидуальные особенности овладения коммуникативной компетенцией, приемы и способы обучения рассматриваются в книге в единстве – как система взаимодействующих факторов. Из-за сложности и многоаспектности проблемы основное внимание было уделено изучению главных компонентов этой системы.

В книге нет готовых рецептов (предписаний), как надо писать учебники. Ее назначение – в общих чертах сформулировать концепцию учебника коммуникативно-индивидуализированного типа, помочь будущим авторам учебников определить, чему учить и как учить, побудить их к творческому решению возникающих проблем.

Хотя в работе обосновывается универсальный коммуникативный минимум для обучения русскому языку в школах различных стран и доказывается необходимость подчинения технологии формирования коммуникативной компетенции индивидуальным особенностям овладения, это не значит, что учебники (учебные комплексы) будут похожи друг на друга. Следует напомнить, что решение, каким быть учебнику, зависит не только от уровня развития методики преподавания иностранных языков и профессиональной компетентности авторов, но и от ряда других, в том числе социальных и экономических, факторов.

Данная работа содержит концепцию для создания учебников русского языка коммуникативно-индивидуализированного типа, в которых технология обучения коммуникативной компетенции должна быть подчинена индивидуальным особенностям овладения иностранным языком учащимися, их коммуникативным потребностям. Занимаясь по учебнику коммуникативно-индивидуализированного типа, каждый учащийся сможет выбирать объем содержания коммуникативной компетенции и виды учебной деятельности в соответствии с собственной стратегией овладения.

Чтобы читатель получил представление о том, каким мы видим учебник (учебный комплекс) будущего, приведем в качестве примера и прокомментируем фрагмент урока, цель которого – научить учащихся умениям здороваться.

В зависимости от объема вводимого материала большинство уроков учебника делится на три части: элементарную, среднюю и продвинутую.

– Здравствуйте, Петр Иванович.	I группа правил	Т-1, Т-2, Т-3, Т-4
– Здравствуйте, Игорь Николаевич.		
– Здравствуйте, Лена.		
– Здравствуйте, Игорь.		

– Здравствуйте, Петр Иванович.	II группа правил	Т-1, Т-5, Т-6
– Здравствуй, Коля.		
– Здравствуй, Зоя.		
– Здравствуй, Борис.		

– Здравствуйте, Петр Иванович.	III группа правил	Т-2, Т-7
– Доброе утро, Игорь Николаевич.		
– Добрый день (вечер), Лена.		
– Здравствуй, Игорь.		

Первая часть (элементарная) содержит минимум правил и средств для реализации умений. Так, I группа правил объясняет учащимся, что во всех ситуациях при приветствии они могут сказать *Здравствуйте* и ответить на приветствие этой же формой. Четыре различные технологии обучения (Т-1 – Т-4) дают им возможность выбрать любую из них.

Технологии обучения зависят от характера вводимого материала, изобретательности авторов, наличия технических средств обучения, индивидуальных особенностей учащихся. Однако при их составлении необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся: а) имели дело с образцами реальной коммуникации, для которой всегда характерно информационное несоответствие и неопределенность, особенно в непредсказуемых ситуациях общения; б) были участниками общения и играли в нем инициативную роль; в) выполняли такие виды деятельности, которые значимы для них, мотивируют достижение их коммуникативных целей. Например: а) Т-1 предусматривает многократное прослушивание записей приветствий, которыми обмениваются носители языка, их имитацию, а затем употребление в организуемых ситуациях общения; б) Т-2 предусматривает использование зрительной наглядности (рисунки, изображающие ситуации общения) в дополнение к слуховой наглядности (звучащие диалоги) и заканчивается участием в общении; в) Т-3 включает Т-1, дополненную фонетическими упражнениями; г) Т-4 состоит из выполнения проблемных заданий и письменных видов работ. В некоторых условиях обучения достаточно ограничиться элементарным уровнем овладения этими умениями.

В последующих уроках содержание средней части, если оно потребуется, не может использоваться как уже известное. К нему надо вернуться как ко вновь вводимому материалу.

Средняя часть содержит правила (II группа), расширяющие знания учащихся о том, как приветствуют друг друга носители русского языка. Здесь используется Т-1 из элементарной части

и могут быть введены новые технологии (например, Т-5 и Т-6). Содержание продвинутой части также не может быть перенесено как известное в среднюю и элементарную части последующих уроков.

Третья часть (продвинутая) исчерпывает тему. Правила (III группа) объясняют употребление новых форм приветствий, которые затем презентуются, тренируются и контролируются с помощью Т-2 и Т-7.

Нет возможности перечислить все преимущества, которые окажутся присущими учебникам коммуникативно-индивидуализированного типа, но два из них очевидны – они будут соответствовать возможностям учащихся и отражать истинную природу общения.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврорин В. А.* Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975.
- Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
- Белошапкина В. А.* О принципах описания русской синтаксической системы в целях преподавания русского языка нерусским. – Русский язык за рубежом, 1981, № 5.
- Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам, М., 1965.
- Беляев Б. В.* О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку. – В кн.: Психология в обучении иностранному языку / Под ред. Зеленина Р. И. М., 1967.
- Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М., 1974.
- Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника, М., 1977.
- Верещагин Е. М.* Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. М., 1969.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова, М., 1980.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983.
- Вохмина Л. Л.* К определению речевой ситуации в методике обучения иностранным языкам. – В кн.: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. М., 1979, вып. 149.
- Гак В. Г.* Прагматика, узус и грамматика речи. – Иностранные языки в школе, 1982, № 5.
- Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – В кн.: Исследование мышления в советской психологии / Под ред. Шорохова Е. В. М., 1966.
- Глаголев Н. В.* Экстралингвистическая основа конструирования предложений в речи. – Филологические науки, 1974, № 2.
- Гурова Л. Л.* Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976.
- Добрынин Н. Ф.* Проблема активности личности и общественной значимости в психологии. – В кн.: Вопросы психологии личности / Под ред. Игнатъева Е. И. М., 1960.
- Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке, М., 1978.
- Золотова Г. А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.
- Зуев Д. Д.* Школьный учебник. М., 1983.
- Иевлева З. Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.
- Капитанова Т. И., Щукин А. Н.* Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1979.
- Кацнельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление, Л., 1972.

- Киселева Л. А.* Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978.
- Климентенко А. Д.* Принципы создания учебно-методического комплекса по иностранным языкам. – Советская педагогика, 1982, № 10.
- Кодухов В. И.* Общепедagogические принципы и методика обучения русскому языку как иностранному. – В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. V Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М., 1982.
- Колианский Г. В.* Проблемы коммуникативной лингвистики. – Вопросы языкознания, 1979, № 6.
- Коршунова Я. Б.* Методические основы отбора тематической лексики для обучения иностранцев русскому языку. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
- Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 2-е изд., стереотип. М., 1978.
- Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Несколько соображений в связи с идеей «типового учебного комплекса». – Русский язык в школе, 1979, № 5.
- Крысин Л. П.* Речевое общение и социальные роли говорящих. М., 1976.
- Латидус Б. А.* Некоторые вопросы дальнейшего развития методики обучения не-родному языку. – В кн.: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. на. им. М. Тореза. М., 1979, вып. 151.
- Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). М., 1970.
- Леонтьев А. А.* Психология речевого общения. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1975.
- Максимов В. И.* Грамматическая теория и практика изучения языка. – Вопросы языкознания, 1977, № 1.
- Мыркин В. Я.* Сверххарактеризация и сверхнейтрализация грамматических значений в речи. – Иностранные языки в школе, 1978, № 1.
- Пазухин Р. В.* Язык, функция, коммуникация. – Вопросы языкознания, 1979, № 6.
- Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.
- Платонов К. К.* О системе психологии, М., 1972.
- Проблемы школьного учебника. М., 1974, вып. 1; 1977 – 1980, вып. 5 – 8.
- Рассудова О. П.* Виды глагола на начальном этапе. – Русский язык за рубежом, 1975, № 4.
- Рожкова Г. И.* К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1977.
- Русская грамматика / Гл. ред. Шведова Н. Ю. М., 1980, т. 2.
- Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
- Солнцев В. М.* Язык как системно-структурное образование. М., 1971.
- Степанова Е. М.* О начальном практическом курсе русского языка. – Русский язык за рубежом, 1981, № 5.
- Тарасов Е. Ф.* К построению теории речевой коммуникации. – В кн.: Теоретические проблемы речевого общения. М., 1977.
- Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Климентенко А. д., Миролюбова А. А. М., 1981.
- Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности. М., 1969.
- Шанский Н. М.* Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы. – Русский язык в национальной школе, 1982, № 6.
- Шляхов В. И.* Индивидуализация обучения и проблемы создания самоучителя русского языка. Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1982.
- Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М., 1947.

- Anthony E.* Approach, Method and Technique. – English Language Teaching, 1963, vol. 17.
- Austin J.* How to Do Things with Words. Oxford, 1955.
- Brown C.* Communication and the Foreign Language Teacher. – In: Challenge of Communication. ACTEL Review of Foreign Language Education. Skokie, 1974, vol. 6.
- Chomsky N.* Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.
- Chomsky N.* Linguistic Theory. – In: North-east Conference on the Teaching of Foreign Language. Reports of the Working Committee, 1966, N 1.
- Corder P.* Learner Language and Teacher Talk. – Audio-Visual Language Journal, 1978, vol. 16, N 1.
- Fillmore C.* The Grammar of Hitting and Breaking. – In: Readings in English Transformational Grammar. Toronto: London, 1970.
- François F.* Contexte et situation. – In: Linguistique Guide alphabétique. Paris, 1969.
- Fries Ch.* Meaning and Linguistic Analysis. – Language, 1954, vol. 30, N 1.
- Gardner R., Lambert W.* Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, 1972.
- Halliday M. A. K.* Language as Social Semiotics. London, 1979.
- Handley C.* Diversification of Language Provision: the Place of Russian at Camden School for Girls. – In: Russian in Schools. Nottingham, 1982.
- Jakobson R.* Closing Statement: Linguistics and Poetics. – In: Style in Language. Cambridge, 1960.
- Jespersen O.* How to Teach a Foreign Language. London, 1904.
- Johnson F.* English as a Second Language: an Individualized Approach. Melbourne, 1973.
- Lado R.* Linguistics Across Cultures. Michigan, 1957.
- Mackey W.* Language Teaching Analysis. London, 1969.
- Manby J.* Communicative Syllabus Design. London, 1978.
- Parret H.* Discussing Language. The Hague, 1974.
- Richterich R., Chancerel J.-L.* Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Strasbourg, 1978.
- Rowland D.* Toward FLES in Britain, Part II. – The Modern Language Journal, 1972, vol. LVI, N 2.
- Saussure F. de.* Cours de linguistique générale. Paris, 1916.
- Sherer G., Wertheimer M.* A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching. N.Y., 1964.
- Smith P.* A Comparison of the Cognitive and Audio-lingual Approaches to Foreign Language Instruction. Philadelphia, 1970.
- Stockwell R., Bowen J., Martin J.* The Grammatical Structures of English and Spanish. Chicago, 1965.
- Tolman S.* English as a Foreign Language. – The Incorporated Linguist, 1977, vol. 16, N 4.
- Van Ek J. A.* The Threshold Level for Modern Language in Schools. London, 1977.
- Wilkins D.* Linguistics in Language Teaching. London, 1977.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Г л а в а 1. Проблемы учебника в методике преподавания иностранных языков.....	5
1.1. Теория учебника и ее методические основы.....	5
1.2. Требования к учебнику иностранного языка.....	9
1.3. Методы обучения и теория учебника.....	11
Роль и место методов в методике преподавания иностранных языков (1.3.1). Определение метода (1.3.2). Методы и подходы (1.3.3). Сравнение методов по результативности (1.3.4). Концептуальное сравнение методов (1.3.5). Комбинирование методов различных групп (1.3.6). Эволюция методов (1.3.7).	
Г л а в а 2. Коммуникативное содержание учебника.....	27
2.1. Постановка проблемы.....	27
2.2. Компромиссный способ решения проблемы коммуникативной направленности.....	28
2.3. Критика компромиссного способа решения проблемы коммуникативной направленности.....	33
2.4. Владение языком.....	42
Постановка проблемы (2.4.1). Коммуникация и культура (2.4.2). Коммуникация и язык (2.4.3). Коммуникация и значения (2.4.4). Коммуникация и психология (2.4.5). Количество речевых действий (2.4.6). Классификация речевых действий в лингвистике (2.4.7). Факторы, ограничивающие количество речевых действий (2.4.8). Классификация и отбор речевых действий в методике (2.4.9).	
2.5. Коммуникативная компетенция.....	68
Компетенция и ее реализация (2.5.1). Коммуникативная компетенция и речевая деятельность (2.5.2). Варианты коммуникативной компетенции (2.5.3). Коммуникативная компетенция иностранца (2.5.4). Коммуникативная компетенция и творчество (2.5.5). Содержание коммуникативной компетенции (2.5.6).	
Г л а в а 3. Овладение коммуникативной компетенцией.....	81
3.1. Постановка проблемы.....	81
3.2. Индивидуализация процесса обучения.....	84
3.3. Способность к изучению языка.....	86
3.4. Мотивация.....	88
Мотивация и значимость (3.4.1.). Необходимость и значимость (3.4.2). Мотивация и коммуникативные потребности (3.4.3). Коммуникативные цели и коммуникативные потребности (3.4.4).	

3.5. Легкость / трудность в процессе овладения языком.....	102
Легкость / трудность и простота / сложность (3.5.1). Легкость / трудность и последовательность (3.5.2). Грамматическая и коммуникативная последовательность (3.5.3). Простота / сложность изучаемого языка (3.5.4). Влияние родного языка на степень легкости / трудности при изучении иностранного (3.5.5). Простота / сложность, легкость / трудность и ошибки (3.5.6).	
3.6. Систематизация при овладении языком системность при обучении ему.....	123
Постановка проблемы (3.6.1). Грамматико-переводные учебники (3.6.2). Структуральные учебники (3.6.3). Трансформационные учебники (3.6.4). Коммуникативные учебники (3.6.5). Стратегии систематизации (3.6.6).	
Заключение.....	137
Литература.....	143

Марк Николаевич Вятютнев

**ТЕОРИЯ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ)**

Зав. редакцией *М. Ф. Вавжонек*

Редактор *Г. Г. Яроцкая*

Художественный редактор *А. С. Широков*

Технические редакторы *С. С. Якушкина, Л. П. Коновалова*

Корректор *О. Н. Николаева*

И Б № 2017

Сдано в набор 12.12.83. Подписано в печать 06.02.84. формат 60×84^{1/16}. Бумага типогр. №1. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 7,56. Усл. кр. - отт. 7,79. Уч. - изд. л. 10,26. Тираж 6000 экз. Заказ № 808. Цена 45 коп.

Издательство «Русский язык». 103012, Москва, Старопанский пер., 1/5.

Ярославский полиграфкомбинат Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 150014. Ярославль, ул. Свободы, 97.

SP (00)
B-99



М.Н. Вятютнев

ТЕОРИЯ
УЧЕБНИКА
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО