

7. *Смолин О.Н.* Российская национальная доктрина образования: размышления над концепцией // Педагогика. 1999. № 7.

8. *Танзян С.А.* Культура и педагогика мира // Педагогика. 1997. № 6.

9. *Стрельников В.Ю.* Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава, 2002.

10. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр.: У 2 ч. Ч. 1. / Редкол.: І.А.Зязюн та ін. Київ; Вінниця, 2002.

И.М. Кондюрина

ПРЕДМЕТНО-ЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ РЕАЛЬНО-ИНФОРМАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

При отборе лексики принцип функциональности не должен вступать в противоречие с принципом частотности, хотя в отдельных случаях это неизбежно.

В целях индивидуализации учебного процесса целесообразно предусмотреть возможность усвоения каждым отдельным учащимся некоторого числа лексических единиц по каждой теме, которые отражали бы личный опыт и интересы того или иного ученика. При наличии должной мотивации эта лексика впоследствии может стать достоянием и других учащихся. Созданный таким образом список лексических единиц по каждой теме может быть достаточным для организации реально-информативного общения.

В связи с этим следует согласиться с Б.А. Лапидусом, считающим, что практическая реализация идеи подобного факультативного расширения обязательного материала способна в определенной степени нейтрализовать неизбежные просчеты, которыми сопровождается отбор, особенно отбор лексики для продуцирования речи.

Рассмотрим в качестве примера тему «Школа» как одну из тем действующего учебника, которая могла бы иметь значительный «выход» в реально-информативное общение. Ее освоение начинается в 4-м классе с обучения умению описать классную комнату, для чего

вводятся слова: blackboard, wall, door, corner, window, duster . В 5-м классе в рамках этой темы учащиеся обучаются умениям описать здание школы (gymnasium, library, workshop), свой класс (добавляется слово portrait), здание сельской школы, урок английского языка. Нетрудно заметить, что все эти подтемы не могут служить опорой для организации реального речевого общения учащихся, так как они не информативны. Как показало исследование естественной сферы общения учащихся на родном языке, ни одна из этих тем не была зафиксирована в их беседах. Сказанное позволяет сделать вывод о необходимости пересмотра словарного минимума для начального этапа обучения устной речи в целях придания этому процессу реально-информативной направленности.

Возникает еще один вопрос: как быть с лексикой, вводимой и закрепляемой с помощью тех бытовых тем, которые на младшей и средней ступенях обучения не в состоянии стимулировать обмен мнениями или отражение новой информации (кроме эпизодических случаев) и в условно-речевом плане могут служить только коммуникативной облицовкой ее усвоения («Внешность», «Профессия», «Квартира» и т.п.)? Ведь несмотря на отсутствие в этих темах возможностей для осуществления реальной коммуникации, они направлены на усвоение определенной части лексики, незнание которой может неоправданно затруднить чтение нетематических фабульных текстов. Возможные пути решения этой проблемы заключаются в следующем:

- использование лексики из фабульных текстов (в основном для домашнего чтения) для последующего обобщения и отработки лексических единиц по той или иной теме по мере их накопления с возможным добавлением недостающей, но необходимой лексики;
- специальное (намеренное) насыщение фабульных текстов подобной лексикой в целях обеспечения возможно более частой ее повторяемости или постепенного накопления для последующего обобщения и закрепления;
- вкрапление в учебный процесс небольших по объему лексических бытовых тем или их фрагментов для введения той лексики, в которой ощущается функциональная необходимость;
- введение темы на среднем этапе обучения (6 – 7-й классы) страноведчески-познавательных элементов (как замена коммуникативной мотивации, отсутствующей в бытовых темах, не нашедших

места на младшей ступени обучения). Тогда же могут быть в полном объеме изучены и темы, нацеленные на инсценировки-беседы с иностранцами, беседы о стране изучаемого языка.

Соблюдение изложенных условий дает возможность составления лексического минимума, необходимого и достаточного для обеспечения реально-информативной коммуникации на начальном этапе.

Однако отобранная таким образом лексика по каждой отдельно взятой теме не может, естественно, быть введена одновременно. Это необходимо делать небольшими, строго дозированными порциями. Как же обеспечить возможность дозированного ее введения и закрепления? Ответ на этот вопрос кроется в самой природе культурно-бытовых тем, их специфике. Как было выявлено путем специального опроса, в рамках этих тем постоянно осуществляется приток новой коммуникативно-мотивированной информации, в связи с чем имеется возможность неоднократного возвращения к каждой из них и расширения этих тем за счет новых, ранее не отраженных элементов содержания при своевременном введении новых порций лексики. В этом и состоит основная специфика культурно-бытовой тематики, из чего можно сделать следующий вывод: основные культурно-бытовые темы должны повторяться на протяжении процесса обучения с постепенным их расширением и усложнением, что выражается в специфической, так сказать рекуррентной, их распределенности по годам обучения. Их следует изучать в виде расширяющихся концентров, каждый из которых знаменует собой возврат к теме в текущем (иногда и это целесообразно) или в следующем учебном году и связан всякий раз с введением очередной порции коммуникативно ценной лексики. Требование рекуррентности при изучении культурно-бытовых тем обуславливает предпочтение распределенного обучения перед концентрированным.

Таким образом, кажется достаточно обоснованным положение о том, что в интересах реально-информативного общения на уроках культурно-бытовые темы устной речи должны отличаться от других тем своей специфической, рекуррентной распределенностью по годам обучения: их нельзя считать пройденными в каком-то определенном классе, к ним необходимо возвращаться, причем всякий раз на более расширенном и усложненном витке.

Новым этапом в развитии устно-речевых умений является переход к чередованию прошедшего и настоящего времени как в монологической, так и в диалогической речи. Это может происходить в связи с обучением умению рассказать биографию любимого писателя (где, когда, в какой семье родился, какие книги написал, о чем они, кто главные герои и т.п.). Высказывания учащихся в рамках данной темы носят в значительной степени генерализованный, типизированный характер, но допускают в то же время достаточную степень индивидуализации, позволяющей осуществлять реальное общение, сообщать новую информацию в каждом конкретном случае.

Следующим этапом может явиться обучение умению передавать с помощью специально отобранной лексики краткое содержание книг англоязычной классической литературы, например о морских приключениях или о жизни детей в других странах. Обучение аннотированию книг определенной тематики должно сочетаться с дальнейшим усложнением умений, достигнутых в предыдущем году обучения: расспрашивать и отвечать на вопросы о любимом писателе, прочитанных книгах с их краткой оценкой, о домашней библиотеке и т.п.

Таким образом, нами был рассмотрен *лексический аспект обеспечения реально-информативной коммуникации*. Однако ориентация на такую коммуникацию требует, чтобы устно-речевые умения были подкреплены не только лексическим, но и грамматическим «инвентарем», а это, в свою очередь, обуславливает необходимость иного подхода к *отбору и организации грамматического материала*.

В действующих учебниках после освоения структур с глаголами *to be* и *to have* первой изучаемой видовременной формой является форма *the Present Continuous Tense*. Она чрезвычайно нечастотна, количество случаев ее употребления в языке английской художественной прозы не составляет и 2%, и, кроме того, она не обладает достаточной коммуникативной ценностью: с ее помощью можно сообщить, как правило, только то, что происходит в момент речи. Но под влиянием англо-американских представителей прямого метода авторы действующих учебников предусматривают в первом году обучения до конца 3-й четверти работу над *Present Continuous Tense* и только в конце 3-й четверти – доспециальный период (устное опережение) другой временной формы – *Present Indefinite*. Эта позиция неодно-

кратно критиковалась. Ее отрицательным результатом является вытеснение таких высокочастотных форм, как Present и Past Indefinite, формами the Present Continuous Tense вплоть до старших классов. Кроме того, длительная работа с Present Continuous непосредственно перед изучением Present Indefinite усложняет усвоение норм употребления последнего.

Эксперимент О.А. Савелковой по выявлению сформированности навыков употребления Present Indefinite и Present Continuous показал, что в речи учащихся чаще наблюдались ошибки, связанные с употреблением Present Indefinite (по сравнению с Present Continuous). Причину этого автор усматривает не только в интуитивном пути формирования грамматического навыка, но и в организации обучения грамматическим явлениям. Таким образом, если бы последовательность изучения грамматических явлений была иной, т.е. если бы учащиеся не были знакомы с формами Present Continuous, то по крайней мере бесфлексивная форма Present Indefinite affirmative не представляла бы трудностей.

Изучение форм Present Continuous и Present Perfect в действующих учебниках на начальном этапе обуславливается той «исключительно важной ролью», которую в учебном процессе играет наглядность, используемая для моделирования фрагментов объективной действительности, ситуаций в учебных целях и отработки речевой реакции в ситуациях. Это в конечном счете означает направленность процесса обучения на условно-речевую коммуникацию. Для этих целей указанные временные формы, позволяющие комментировать действия, происходящие в момент речи либо только что завершившиеся, вполне пригодны. Если же исходить из преимущественно реально-коммуникативного характера устной речи (особенно на втором году обучения), то можно сделать по меньшей мере два вывода.

Во-первых, ориентация на реально-информативную коммуникацию имеет своим обязательным условием оперирование изученным грамматическим материалом на репродуктивно-продуктивном уровне. В противном случае речевое общение становится просто невозможным. Как было показано выше, организация грамматического материала в действующих учебно-методических комплексах не обеспечивает этой возможности для основной массы учащихся. Во-вторых,

необходимо, следовательно, изменить не только организацию, но и отбор грамматического материала для начального этапа обучения, поставив их на службу потребностям реального общения. В связи с этим особое место в методической типологии грамматических явлений должны занять времена группы Indefinite. По данным лингвостатистики, настоящее и прошедшее время группы Indefinite по частотности их употребления в языке художественной прозы покрывают 83,2% всей возможной сферы коммуникации (25,5 и 57,7% соответственно). Только с введением прошедшего неопределенного времени появляется возможность истинного общения учащихся на изучаемом языке. В силу вышеуказанных причин именно эти видовременные формы и должны составить основное содержание обучения грамматике на начальной ступени в следующем порядке: Present, Past, Future Indefinite. Причем их введение следует значительно разграничить во времени: во избежание внутриязыковой интерференции каждая последующая временная форма должна вводиться на базе достаточно сформированных навыков употребления предыдущей.

Наряду с вопросами отбора и организации языкового материала осуществление реально-информативной коммуникации зависит также, как уже указывалось, от *достижения репродуктивно-продуктивного уровня образования новых речевых связей*. Достижение этого уровня неразрывно связано с вопросом о прочности владения языковым материалом, степени сформированности умений и навыков пользования им. Нет смысла доказывать, что эти факторы необходимы также и для осуществления условно-речевой коммуникации, однако в условиях реально-информативного общения вопрос о прочности усвоения выдвигается на первый план, получает приоритетное значение. В условиях реально-информативной коммуникации внимание учащихся значительно больше поглощено содержанием предстоящего высказывания, чем при условно-речевом общении. Если исходить из положения, что изучение иностранного языка, по крайней мере на начальном и среднем этапе, всегда предполагает противоречие между содержанием и формой, то в условиях реального общения это противоречие проявляется наиболее остро: чем интенсивнее «переживается» содержание, тем оно более личностно актуализировано, тем сильнее это содержание «распирает» узкие рамки ограниченных возможностей иноязычной коммуникации.

Процесс осуществления реально-информативного общения, таким образом, предъявляет повышенные требования к прочности владения лексикой, к уровню сформированности грамматических навыков и степени их гибкости, эластичности. И хотя уровень образования новых речевых связей в условиях информативного общения, ограниченного по степени обстоятельности и индивидуализации, определяется нами как репродуктивно-продуктивный, элемент продуктивности играет тем не менее существенную роль, так как при использовании иностранного языка как средства общения на первый план выдвигается проблема соотношения в речи готового, повторяющегося и творческого, вновь создаваемого. И если многие речевые задания условного характера могут быть разрешены в пределах ранее сформировавшихся высказываний (такие речевые акты обычно «обслуживают» конкретные речевые задания и сами по себе элементарны), то для решения реально-коммуникативных задач даже на ограниченном уровне обстоятельности и индивидуализации часто требуется прибегнуть к новому, творческому. Причем динамика развития реального общения такова, что удельный вес творческого увеличивается по мере усложнения речевых задач, что постепенно выводит реально-информативную коммуникацию на новый качественный уровень.

Прочность владения языковым материалом, необходимая для осуществления реально-информативного общения, достижима только при изначально-комплексном обучении всем видам речевой деятельности и усвоении языкового материала во взаимодействии всех анализаторов, т.е. в единстве говорения, слушания, чтения и письма. Психологами установлено, что в памяти учащихся сохраняется 20% того, что они слышали, 30% того, что видели, 50% того, что они слышали и видели, 70% того, что сами повторили и пересказали, 90% того, что сами сделали.

Существенную роль в достижении необходимой прочности владения языковым материалом может сыграть письмо. Поскольку в состав процесса письма входит разнообразный набор функциональных звеньев (слухового, двигательного, зрительного анализаторов) и поскольку оно невозможно, по крайней мере, на начальном этапе без внутреннего проговаривания, упражнения в письменной речи обеспечивают прочность запоминания в самом широком смысле слова.

В связи с этим необходимо сказать еще об одном условии прочности усвоения: о необходимости формирования у учащихся прочных ассоциативных связей между иноязычными словами и их эквивалентами на родном языке. Как показали специальные исследования, формирование таких связей должно выразиться в создании так называемых стереотипов микроперевода, т.е. владения словом в переводе на родной язык и с родного языка. В условиях реально-информативной коммуникации, лично значимой для учащегося, он испытывает постоянные лексические трудности ввиду того, что содержание предстоящего высказывания концептируется на родном языке. В этом случае в сознании обучающегося возникают прежде всего слова родного языка. Быстрота и правильность иноязычного высказывания находятся в зависимости от того, насколько быстро протекает припоминание их иноязычных эквивалентов, а это возможно лишь при определенном уровне сформированности указанных стереотипов. Нормирование стереотипов микроперевода, направленное в конечном итоге на вытеснение их из сознания учащихся, представляет собой одну из форм реализации методического принципа опоры на родной язык учащихся. Таким образом, комплексное овладение языковым материалом с опорой на родной язык (прежде всего лексикой, а также грамматическими словоформами) представляет собой необходимое условие осуществления реально-информативного общения в том понимании, которое было изложено выше. Отрицание этих положений представителями прямого метода исключает в условиях школы формирование основ использования иностранного языка в качестве средства общения, т.е. выражения собственных мыслей на изучаемом языке.

Еще одним условием прочности владения материалом является научно обоснованная трактовка пути формирования навыка с опорой на предварительно сообщаемое правило через осознанные, постепенно свертывающиеся правилосообразные умственные действия к автоматизмам. В самом деле, когда учащийся в процессе речевого общения ставится перед необходимостью рассказать о событиях своей собственной жизни, дать им оценку, поделиться впечатлениями и т.п., он будет не в состоянии выполнить эту задачу, если не обучен осуществлению грамматических действий в уме в их оптимизированном, т.е. максимально сокращенном, свернутом, виде. Ожидать, что можно полностью автоматизировать употребление грамматических знаков в

одном только процессе речевого общения, не приходится. Для этого потребовалась бы значительно более обильная речевая практика. Это может быть достигнуто только в отношении некоторых самых элементарных, базальных грамматических знаков, в то время как при употреблении остальных всегда будет иметь место осознанное конструирование. «Всплывание» правила, сигнала и т.п. является в этом случае «светлой точкой сознания», которая, как правило, появляется в наиболее коммуникативных местах речи.

Для свертывания правилосообразных действий в уме основным условием является создание у обучаемых ориентировочной основы действия, т.е. сообщение им грамматического правила. Последующее обучение свертыванию этих действий становится предпосылкой любой речевой коммуникации, условной или реальной. Однако в процессе осуществления реально-информативного общения соблюдение этого методического принципа становится особенно важным. В этом случае учащимся приходится в зависимости от обстоятельств чередовать в своей речи различные грамматические явления, постоянно переходить от утвердительных к отрицательным и вопросительным типам предложений и т.п., чтобы выразить содержание, изначально концептируемое на родном языке.

Необходимо также отметить, что прочность и основательность обучения следует рассматривать не как неподвижность и окостенение, а как единство повторяемого и творчески-нового. В исследованиях отечественных и зарубежных ученых (А.А. Смирнов, Е. Guthrie) обосновано и раскрыто понятие творческого повторения, которое выражается не в простом механическом повторении одного и того же, а в создании условий, когда действия при каждом своем повторении сталкиваются с элементами новизны. Только в этом случае наступает эффект образования «следов», т.е. усвоение. Данному положению полностью соответствует предлагаемая ориентация на реально-информативное общение, направленная на повторение языковых единиц в постоянной смене новых ситуаций, новых комбинаций.

Вопрос о прочности усвоения языкового материала, сформированности умений и навыков владения им в конечном итоге связан с выбором метода обучения как совокупности принципов, его составляющих. Серьезное и эффективное развитие реально-информативной

коммуникации возможно только при условии воплощения во всем процессе преподавания таких основополагающих принципов, составляющих сущность сознательно-коммуникативного метода обучения, как изначально-комплексное освоение языкового материала во всех видах речевой деятельности, опора на родной язык учащихся, сознательное овладение грамматическим строем изучаемого языка.

Э.П. Соломахо, Л.Б. Бахтигулова

К ВОПРОСУ ОБ УЧЕТЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Современная действительность опровергает утверждение, господствующее в течение долгих десятилетий в отечественной педагогике: кто хочет научиться, тот научится. Естественно предположить, что каждый абитуриент среднего и высшего профессионального учебного заведения, прошедший суровый конкурсный барьер, научиться хочет. Между тем с большой натяжкой можно говорить сегодня об успешном профессиональном становлении большинства выпускников вышеназванных учебных заведений. Общеизвестно, что затрудняет этот процесс прежде всего дефицит знаний.

Может быть, он обнаруживается только у тех, кто учиться не хочет?

К сожалению, волевым усилием человек не всегда может изменить особенности своей познавательной деятельности. Желание учиться у одного человека поддерживается его возможностями, а у другого оно ослабевает, если в процессе обучения не учитываются его индивидуальные особенности. Таким образом, у истоков формирования личности – педагог, специалист, владеющий не только прогрессивными дидактическими технологиями, но и методами развития личностных и профессиональных качеств обучаемых.