

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ
В СРЕДНЕЙ
ШКОЛЕ

Под редакцией
А. Д. КЛИМЕНТЕНКО,
А. А. МИРОЛЮБОВА

749636

Издательство
«Педагогика»
Москва · 1973

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета АПН СССР

Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе

Сборник. Под ред. А. Д. Климентенко и А. А. Миролюбова. М., «Педагогика», 1973.

256 с.

А 0063—022 — заказное издание
005(01) — 73

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Редактор *М. С. Федорова*
Художественный редактор *Е. Э. Дятлова*
Технический редактор *Н. И. Васильева*
Корректор *В. Н. Рейбекель*

Сдано в набор 13/IX—1972 г. Подписано к печати 18/I—1973 г. Бумага № 2.
Формат 84×108¹/₃₂. Печ. л. 8 (13,44). Уч.-изд. л. 13,89. Тираж 2000 экз. А08218.
Цена 79 коп. Заказ 1753.

Издательство «Педагогика»
Академии педагогических наук СССР
и Государственного комитета Совета Министров СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
Москва, 107066, Лефортовский пер., д. 8.

Тула, тип. «Коммунар», ул. Ф. Энгельса, 150.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема иноязычной речевой деятельности, в частности закономерности развития иноязычной речи, представляет большой интерес для всех, кто так или иначе связан с обучением иностранным языкам в средней школе.

В настоящий сборник включены работы, освещающие некоторые аспекты этой проблемы с точки зрения методики, психологии и лингвистики.

Вниманию читателя предлагается 15 статей, в которых рассматривается ряд актуальных вопросов. Тематический диапазон затронутых вопросов достаточно разнообразен: вопросы по истории методики; особенности мышления в процессе обучения; система речевых упражнений; анализ и отбор языкового материала, используемого в иноязычной речевой деятельности; методические принципы моделирования иноязычной речевой деятельности; стимулирование речевой активности учащихся.

Ниже дается краткое, тезисное изложение рассматриваемых тем.

Статьи А. А. Миролубова, открывающие сборник, посвящены актуальным вопросам общей методики; в частности, в одной статье излагаются принципы научно обоснованной периодизации методики обучения в нашей стране, в другой разбираются вопросы теоретической разработки системы упражнений.

Проблемам развития мышления в процессе обучения посвящены статьи А. И. Мучник и М. М. Гохлернера.

Большое внимание уделено в сборнике вопросам обучения различным умениям. Так, развитию устной экспрессивной речи посвящены статьи А. Д. Климентенко, И. С. Гладиной; пониманию речи на слух — статья З. И. Боровко. Некоторые вопросы обучения чтению разбираются в статьях С. К. Фоломкиной и С. В. Калининой. Другие статьи касаются вопросов содержания обу-

чения. Это статьи Г. М. Уайзера об отборе грамматических явлений английского языка и М. Е. Брейгиной об отборе лексического минимума по испанскому языку.

Наконец, статьи Л. З. Якушиной, М. Л. Вайсбурд и С. В. Калининой затрагивают такие специфические, но важные методические вопросы (кстати, малоосвещенные), как мотивация изучения иностранного языка в средней школе и специфика обучения в школах с преподаванием ряда предметов на иностранном языке.

Таким образом, статьи сборника, хотя и написаны на материале различных иностранных языков и трактуют различные стороны процесса обучения, объединяются общей методической проблемой: проблемой разработки эффективной системы развития речевой деятельности на иностранном языке.

Редакторы

Крупнейший советский педагог Н. К. Крупская оставила богатейшее наследство в области обучения и воспитания молодого поколения Советской страны. Это наследство оказало большое влияние на развитие не только дидактики и теории воспитания, но и частных методик.

Вопросы преподавания иностранного языка занимали сравнительно незначительное место в педагогической деятельности Н. К. Крупской, и вместе с тем ее взгляды сыграли в истории становления методики обучения иностранным языкам в советской школе положительную роль.

К сожалению, эта роль до настоящего времени не оказалась раскрытой и показанной, а в тех немногих публикациях, которые прямо или косвенно касались взглядов Н. К. Крупской, содержатся односторонние оценки, дезориентирующие читателей. Обычно принято думать, что Н. К. Крупская была одним из сторонников прямого метода, каких в то время было очень много. При этом, как правило, ссылаются на ее статью, написанную в 1923 г., в которой действительно указывалось: «Система Берлица покоится на совершенно правильном принципе — ассоциировании иностранных слов с самими предметами... Метод естественного (ассоциативного) изучения иностранного языка является наиболее экономным, наиболее быстро достигающим цели» [1]. Эта точка зрения подчеркнута в исследовании И. Н. Горелова [2]. И. Н. Горелова, как и некоторых других методистов, совсем не смущает тот факт, что в своей статье «Ленин об изучении иностранных языков» [3], опубликованной в 1937 г., Н. К. Крупская уже совсем не говорит о естественном методе Берлица, а упоминает лишь о полезности сравнения с родным языком, об обратном переводе и многих других приемах, которые нельзя отнести к атрибутам прямого метода. Правда,

И. Е. Аничков и в этой статье нашел материал для подтверждения того, что не только Н. К. Крупская, но и В. И. Ленин хвалил прямой метод, на том основании, что он чрезвычайно одобрял принципы работы с педагогами-иностранцами в Женеве летом 1908 г. и говорил о необходимости самого широкого их применения [3]. И. Е. Аничков прямо утверждал, что в то время в Женеве господствовал прямой метод, а поэтому В. И. Ленин и хвалил его [4]. Как мы увидим в дальнейшем, такой вывод лишен оснований, поскольку противоречит другим высказываниям Н. К. Крупской об этих же курсах и свидетельствует лишь о том, что нельзя судить о взглядах государственного деятеля, базируясь только на кратком упоминании о том или ином факте и субъективных умозаключениях.

Для того чтобы действительно по-настоящему оценить взгляды Н. К. Крупской в области методики преподавания иностранных языков, необходимо отказаться по меньшей мере от двух недостатков, которые допускались всеми, кто пытался так или иначе судить об этих взглядах Н. К. Крупской.

Во-первых, высказывания Н. К. Крупской в каждом конкретном случае необходимо соотносить с тем историческим периодом, к которому они относятся, с задачами и особенностями его, рассматривать эти идеи в развитии.

Во-вторых, для понимания работ Н. К. Крупской относительно преподавания иностранных языков их нужно дополнять рассмотрением ее взглядов по вопросам обучения русскому языку других национальностей Советской страны.

Если первое положение самоочевидно, хотя и не всегда принимается во внимание, то второе требует некоторых разъяснений.

На первый взгляд привлечение работ Н. К. Крупской по вопросам обучения русскому языку других народов нашей страны кажется неправомерным, так как русский язык является в настоящее время языком межнационального общения в СССР, а поэтому условия обучения русскому языку совсем иные, чем условия преподавания иностранных языков. Однако такое положение характерно лишь для сегодняшнего дня, но не для 20-х и начала 30-х годов, когда в ряде мест русского

языка вообще не знали и языкового окружения не было. Сама Н. К. Крупская подчеркивала эту разницу, а поэтому признавала правомерность подобного рассмотрения и указывала в 1925 г. на то, что «русский язык для ребят нацменьшинств — иностранный» [5]. Эту же мысль о допустимости и даже необходимости привлечения методики обучения иностранным языкам для рассмотрения вопросов методики обучения неродным языкам она высказывала и позднее [6]. Более того, мысли Н. К. Крупской о преподавании иностранных языков нельзя понять, не анализируя ее высказывания об обучении русскому языку в национальной школе. Проблема обучения русскому языку в национальной школе была в 20-е и 30-е годы чрезвычайно актуальной для руководящих органов народного образования Советской страны, и Н. К. Крупская совершенно закономерно уделяла этой проблеме большое внимание.

Сделав эти хотя и важные, но предварительные замечания, мы можем перейти к рассмотрению взглядов Н. К. Крупской.

Начало 20-х годов было для Советской республики очень трудным и тяжелым временем. Молодая Советская власть строила в этих трудных условиях новую, трудовую школу, призванную дать образование и воспитание будущим строителям социализма. Необходимо было преодолеть тяжелое наследие старой школы «зубрежки и муштры» и построить новую школу, приближенную к жизни, к задачам строительства нового общества.

В данной статье мы остановимся лишь на некоторых педагогических моментах, предопределивших характер и содержание статьи Н. К. Крупской, посвященной вопросам обучения иностранным языкам [1].

Во-первых, среди значительной части педагогов старой формации распространилось мнение о бесполезности изучения иностранных языков в средней общеобразовательной школе, поскольку значительного практического эффекта это изучение при существовавших условиях не давало, а общеобразовательная ценность казалась им более чем сомнительной. В 1917 г. появляется статья Н. Н. Стромиллова [7], а в 1919 г. публикуются статьи немецких профессоров А. Герлаха [8] и Л. Гурлитта [8]. Несмотря на разные позиции русского педагога Стромиллова и немецких профессоров педагогики,

суть их возражений относительно образовательного значения изучения иностранных языков сводилась единодушно к следующим положениям: (1) изучение иностранных языков не содействует формальному образованию, так как умение мыслить вполне может быть развито на занятиях другими предметами, тем более что такие предметы, как математика, могут сделать это лучше; (2) изучение ничего не дает для умственного развития учащегося, так как загружает его память; (3) чтение подлинников не может компенсировать усилий, затрачиваемых на обучение, так как произведения классиков того или иного языка можно читать и в переводах; (4) для родного языка изучение иностранного тоже дает не так уж много, ибо, по выражению А. Герлаха, филологи владеют родным языком не только не лучше других специалистов, а зачастую и хуже.

Отрицание общеобразовательного значения изучения иностранных языков бытовало в России, за рубежом и связывалось с резкими нападками на классическую систему и распространением идей буржуазной немецкой трудовой школы конца XIX и начала XX в. Кстати, Л. Гурлитт был видным представителем педагогов-импрессионистов, «видевших задачу трудовой школы в развитии спонтанной активности детей» [8, стр. 296]. При строительстве советской единой трудовой школы эти идеи не могли не оказать важного воздействия на умы педагогов, так как в школе нового типа подобающее место должны были занять естественные дисциплины и труд.

Во-вторых, в этот период все большее и большее значение приобретает искусственный язык — эсперанто. Приведем только один пример. В специальных комиссиях Наркомпроса РСФСР в 1919 г. серьезно обсуждался вопрос о возможности введения обучения эсперанто вместо иностранных языков [9]. Этот факт свидетельствовал не в пользу обучения живым иностранным языкам, и многим казалось, что эсперанто имеет большую практическую значимость при расширении связей между странами, поскольку он един и овладеть им легче. Что же касается общеобразовательного эффекта изучения эсперанто, то он, по их мнению, также отсутствует, как и при изучении живых иностранных языков.

Таким образом, в описываемый период стоял вопрос не о том, как преподавать иностранный язык, а о том,

быть или не быть ему в числе школьных предметов советской школы того времени. Нужно было обосновать целесообразность включения иностранного языка в число обязательных предметов средней школы, причем это нужно было сделать не со старых позиций, подвергавшихся критике, а с позиций новой, трудовой школы, с позиций полезности данного предмета для воспитания нового человека. В 1923 г. попытку обосновать необходимость включения иностранного языка в число обязательных предметов трудовой школы предприняла известный методист профессор К. А. Ганшина. Однако статья К. А. Ганшиной не была опубликована, так как не соответствовала задачам новой, трудовой школы и трактовала цели обучения новым языкам со старых позиций. Н. К. Крупская, редактировавшая тогда журнал «На путях к новой школе», по поводу данной статьи писала: «Мы ведь толковали не раз о том, что преподавание новых языков должно дать умение читать — в первую голову, затем говорить и в последнем счете уже писать на изучаемом языке; что преподавание должно иметь целью изучения не только литературы данной страны, но прежде всего ее культуры, ее политической, экономической, бытовой жизни — чтение деловых статей должно занимать не меньшее место, чем чтение литературных произведений» [10]. Из приведенной цитаты видно, что Н. К. Крупская отвергала предложения Ганшиной прежде всего из-за формулировок цели и направленности на чтение исключительно литературных произведений. Надо было связать изучение иностранного языка с жизнью и ее потребностями, выдвинуть цели в соответствии с практической значимостью языка для выпускников школ.

Подошло время срочно решать вопрос об обучении иностранным языкам с позиций задач и потребностей новой, единой трудовой школы, так как в 1923 г. появляются централизованные программы. Решать эту проблему нужно было не методом административного вмешательства, а методом убеждения и обоснования. Вся обстановка и побудила Н. К. Крупскую выступить со статьей «О преподавании иностранных языков», которую можно рассматривать в известной степени как программную. В свете всего сказанного становится ясным, почему статья была подписана только инициала-

ми «Н. К.» и снабжена пометкой «дискуссионная», поскольку излагалась новая в известной степени концепция, с которой были не согласны методисты, что недвусмысленно показал отзыв Надежды Константиновны на статью К. А. Ганшиной. Этого, кстати, совсем не поняла С. М. Никонова, ибо, рассматривая данную статью Н. К. Крупской вне связи со всеми событиями и тенденциями, характерными для того периода, она писала: «Статья достойно венчает труд пионеров советской методики обучения иностранным языкам [11].»

Основной смысл и пафос статьи состоял в том, чтобы доказать необходимость изучения иностранного языка, определить цели его изучения. Прежде всего Н. К. Крупская констатирует: «Язык — средство общения, и поэтому, естественно, знание языков приобретает совершенно особенное значение, оно становится насущной потребностью и в дальнейшем будет получать все большее и большее значение» [12]. Из приведенной цитаты явствует предвидение того, что с течением времени возрастет значение знания иностранных языков. Таким образом, вначале она показывает, что практическое значение изучения иностранного языка будет расти. В этой связи она обращается к вопросу об эсперанто и указывает на то, что эсперанто — язык искусственный, что деловые и культурные отношения между народами будут вестись на живых языках. «Если бы даже ввести эсперанто в школу, то это имело бы мало значения, так как за неимением практики приобретенные в школе знания эсперанто быстро забывались бы, а при столкновении с действительностью каждый раз оказывалось бы нужным знание живого языка» [13].

Иными словами, Н. К. Крупская впервые в советской методике обосновала в той сложной обстановке необходимость изучения с практической точки зрения живых языков, а не эсперанто. Как уже указывалось выше, в критическом отзыве на статью К. А. Ганшиной, Н. К. Крупская выдвигает на первый план понимание языка. Так, в этой статье она пишет: «Между тем ближайшая цель — это понимание языка и умение объясниться на нем» [1]. В отзыве на статью К. А. Ганшиной Н. К. Крупская еще более определенно говорит о чтении. В отличие от бытовавшей тогда последовательности обучения иностранному языку (устной речи, письму и чте-

нию) в прямом методе она намечает иное соотношение видов речевой деятельности: устная речь и чтение и только затем письмо (письменная речь). Так, Н. К. Крупская писала: «...больше внимания должно обращать на разговор, слушание чтения, чтение и самостоятельное чтение — письмо же должно играть второстепенную роль и являться на сцену, когда налицо имеется уже достаточное количество слуховых и зрительных представлений в области изучаемого языка» [14]. Подобная последовательность была достаточно новой для тогдашней методики. Напомним, что руководства по методике, вышедшие даже позднее, рекомендовали вначале переход к письму, а затем к чтению. Об этом писал, например, известный в то время методист по немецкому языку Э. А. Фехнер [15]. Н. К. Крупская же исходила не из традиции, а из признания того, что письмо (письменная речь) менее необходимо в жизни, чем устная речь и чтение. Таким образом, Н. К. Крупская достаточно четко конкретизировала цели изучения иностранных языков, расчленив отдельные виды речевой деятельности в зависимости от их практической целесообразности. Определив практические цели обучения, Н. К. Крупская переходит к формулировке образовательных задач. Эти задачи она рассматривает в двух направлениях.

Во-первых, в отличие от узкофилологического направления, т. е. ознакомления со страной через художественную литературу — направление, подвергавшееся критике и не совсем отвечавшее задачам новой школы, она предлагает широкую культуроведческую программу.

«Изучение иностранного языка должно быть связано с изучением современной жизни и недавней истории страны, где данный язык господствует. Сюда должно входить изучение и экономической, и политической, и культурной жизни страны» [14]. Хотя это положение и отвечало в известной мере на нападки противников общеобразовательного значения изучения иностранных языков, оно не являлось основным для дальнейшего становления советской методики.

Во-вторых, и это было особенно важным, Н. К. Крупская видела общеобразовательное значение в осознании самого языка, его внутренних законов в сравнении с родным языком учащегося и в создании базы для изучения

любого другого языка. Так, она писала: «Сравнение — вещь чрезвычайно важная. Уловить законы образования слов и конструкцию фраз того или другого языка, установить то, что есть общего в этих законах, и то, что отличает законы одного языка от законов другого, понять их происхождение — все это большая и важная работа, проделав которую учащиеся получают серьезную базу для изучения любого языка» [14]. Уловить законы функционирования иностранного языка можно лишь в сравнении с родным. Поэтому Н. К. Крупская еще в 1922 г. писала по поводу программ: «Углубленное понимание родного языка должно достигаться параллельным прохождением иностранных языков» [16]. Развивая мысли К. Д. Ушинского и других прогрессивных русских педагогов о благотворном влиянии изучения иностранного языка на овладение родным, Н. К. Крупская выдвигает тезис о познании через сравнение закономерностей языка вообще и создании базы для изучения любого языка — тезис, который независимо от нее впоследствии блестяще обосновал акад. Л. В. Щерба. Данным тезисом Н. К. Крупская опровергла доводы противников общеобразовательного значения изучения иностранных языков. Не развитие логики при занятиях грамматикой или переводами, что подвергалось критике, а познание общих закономерностей языка путем сравнения изучаемого с родным — вот что делает изучение языков общеобразовательным предметом. К этому тезису возвращается Н. К. Крупская при обсуждении в 1930 г. программ по русскому языку. Касаясь трудностей изучения структуры слов, она указывала: «Помогает чрезвычайно параллельное изучение иностранных языков. Именно к шестому году оно продвинется настолько, что даст возможность сравнения» [17]. Именно идея о целесообразности изучения иностранных языков в единой трудовой школе, о практических и общеобразовательных целях этого изучения и была основным содержанием статьи, отвечавшей задачам текущего времени.

Далее Н. К. Крупская переходит к другой стороне вопроса — методам и приемам обучения. В этой части она приходит к выводу: «Изучение иностранного языка должно вестись естественным, ассоциативным путем, путем непосредственного ассоциирования иностранных слов с предметами и явлениями, а не через посредство

родного языка» [18]. Возникает законный вопрос, как же сочетать принцип естественного метода обучения языкам с принципом сравнения. Н. К. Крупская показывает, что естественный путь распространяется только на начальный этап, а уже потом начинается сравнительное изучение языков. Так, она писала: «Учащийся сначала научается говорить, а потом уже начинаются наблюдения над языком, обобщения, выводы правил» [14]. Размышляя над этой статьей Н. К. Крупской, невольно спрашиваешь себя, почему в области определения целей, формулировки общеобразовательных задач Н. К. Крупская далеко опередила современников и в то же время осталась на позициях прямого метода применительно к началу обучения. Нам представляется, что это было обусловлено двумя причинами.

Во-первых, в новую, трудовую школу нельзя было переносить старые методы, которые использовались в гимназиях. «В прежнее время центр внимания при изучении языка переносился на грамматику, диктовки, переводы»,— указывала Н. К. Крупская [1]. Обучение отрывалось от жизни, от живого языка. Недаром она писала о классических гимназиях: «Наше поколение отрицательно относилось к классическим гимназиям, в которых учеба была оторвана от живой жизни» [19]. Прямой метод в этом отношении был для 20-х годов более прогрессивным, так как исходил из живого языка, из общения как основного средства функционирования языка.

Во-вторых, Н. К. Крупская опиралась на известный ей опыт овладения языком русскими эмигрантами-революционерами. Она писала: «Легче всего язык усваивается путем общения... Самым лучшим средством первоначального изучения языка было бы широко поставленное общение детей, говорящих на различных языках» [13]. Стремление перенести живые средства общения в класс предлагал тогда опять-таки прямой метод. Учитывая ограниченность применения прямого метода, невозможность с его помощью решить общеобразовательные задачи советской школы, Н. К. Крупская рекомендовала этот метод только для начального этапа, а для последующих ступеней — сравнительный подход.

Обобщая все сказанное, мы можем утверждать, что Н. К. Крупская предлагала в 20-е годы использование на начальных этапах приемов прямого метода, а затем

сопоставительный подход к изучению иностранного языка. Она выполнила задачу — отстояла иностранный язык как учебный предмет общеобразовательной трудовой школы того времени.

В дальнейшем, когда задачи выявления целей и задач обучения данному предмету были решены, Н. К. Крупская вплотную подходит к вопросам методов обучения.

В середине 20-х годов в Советской стране начинается бурный рост изучения русского языка представителями разных национальностей. Н. К. Крупская с напряженным вниманием следит за созданием методики обучения русскому языку нерусских учащихся. Вот здесь-то и нужно было эффективно решать вопросы методики. В 1925 г. в статье «Вопросы, требующие разрешения» она уже рекомендует сопоставительный метод на начальном этапе: «Затем необходимо подходить к изучению русского языка сквозь очки языка данной национальности, должны отличаться в букварях все особенности произношения русской речи по сравнению с родной ребенку, отмечаться особенности структуры русской речи» [5]. Из приведенной цитаты достаточно ясно видно, что грандиозный по размаху естественный эксперимент по обучению русскому языку людей разных возрастов и разных национальностей показал Н. К. Крупской необходимость серьезного учета родного языка учащихся и разъяснений сходств и различий изучаемого и родного языков уже на начальном этапе.

В 1934 г. она вновь возвращается к вопросу об обучении русскому языку нерусских. Она подчеркивала, что «необходимо овладеть методами преподавания иностранных языков — европейских, широко применять эти методы при преподавании русского языка» [6, стр. 671]. В этой связи Н. К. Крупская рекомендует широко использовать опыт женевских курсов, где она училась в 1908 г. «Особенностью курсов был дифференцированный подход к каждой национальности, прекрасное знание особенностей фонетики, структуры слов, их сочетаемости в языках и вытекающее из этого знания понимание тех специфических трудностей, которые надо преодолеть представителю той или иной национальности, чтобы овладеть французским языком. Хорошо разработаны были методы преодоления этих трудностей» [6, стр. 669]. «Для каждой национальности были свои учебники, вы-

ясняющие, в чем разница в структуре слов, их сочетании.

Эти учебники особенно усердно читал Владимир Ильич, очень интересовавшийся всегда вопросами языкознания, нахваливал эти учебники» [6, стр. 670]. В 1938 г. Н. К. Крупская вновь возвращается к вопросу о необходимости сравнительного метода при обучении иностранным языкам. В своих замечаниях на проект программы она указывала, что знание преподавателем родного языка учащихся «дает возможность скорее ликвидировать типичные для языка данной национальности ошибки» [32].

Приведенные высказывания убедительно свидетельствуют о том, что Н. К. Крупская все активнее пропагандировала учет особенностей родного языка при изучении иностранного, требовала расчленения трудностей, проистекающих из несоответствия родного и изучаемого языков, требовала построения методики, направленной на преодоление этих трудностей. Вот почему в статье «Ленин об изучении иностранных языков», написанной в 1937 г., ничего нет о необходимости использовать прямой метод.

Таким образом, Н. К. Крупская являлась в СССР одним из первых ученых-педагогов, ратовавших за сравнительный метод при обучении иностранным языкам. Необходимо отметить, что учет и опору на родной язык она понимала двояко: во-первых, как средство более глубокого познания закономерностей языка как средства общения и особенностей своего родного языка, рекомендуя с этой целью соответствующее сопоставление и обобщение для учащихся старших классов; во-вторых, как средство выявления специфических трудностей, используемое преподавателем, и построение на этой основе методики, помогающей преодолеть эти трудности.

Все сказанное дает право говорить о том, что Н. К. Крупская внесла существенный вклад в становление и формирование молодой советской методики обучения иностранным языкам, признающей одним из основных принципов сравнение с родным языком.

Из всего сказанного становится очевидным, насколько неправильно и глубоко несправедливо считать Н. К. Крупскую одним из многочисленных тогда поборников прямого метода, не учитывая при этом тех специфических

условий, в которых писалась статья 1923 г., и остальных, хотя и немногочисленных, сохранившихся высказываний Н. К. Крупской.

Использованная литература

1. Крупская Н. К. О преподавании иностранных языков. Педагогические сочинения, т. 3. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 71.
2. Горелов И. Н. Вопросы истории, теории и практики отечественного натурального (прямого) метода преподавания иностранных языков. Канд. дисс., 1963.
3. Крупская Н. К. Ленин об изучении иностранных языков. Педагогические сочинения, т. 3. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
4. Аничков И. Е. Основная причина недостаточно высокого уровня преподавания иностранных языков в советской школе. «Иностранные языки в школе», 1957, № 2, стр. 69.
5. Крупская Н. К. Вопросы, требующие разрешения. Педагогические сочинения, т. 2. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 214.
6. Крупская Н. К. О преподавании русского языка. Педагогические сочинения, т. 3. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
7. Стромиллов Н. Н. О вековой неудаче иноязычной муштры. Педагогический сборник, ноябрь — декабрь 1917 г.
8. Герлах А. Мнимая образовательная ценность иностранных языков; Гурлитт Л. Отрицательные стороны классической школьной системы. В сб. «Интернациональные проблемы социальной педагогики», 1. М., лит.-изд. отдел Наркомпроса, 1919.
9. Энгельгардт В. Н. Школа, учительство и эсперанто. М., Изд. СЭСР, 1930.
10. Крупская Н. К. Отзыв на рукопись статьи К. А. Ганшиной «О преподавании иностранных языков». Педагогические сочинения, т. 10. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 152.
11. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам. М., «Высшая школа», 1969, стр. 26.
12. Крупская Н. К., цит. [5], стр. 69.
13. Крупская Н. К., цит. [1], стр. 70.
14. Крупская Н. К., цит. [1], стр. 72.
15. Фехнер Э. А. Методика преподавания немецкого языка в русской школе. Л., «Сеятель», 1924.
16. Крупская Н. К. К вопросу о программах. Педагогические сочинения, т. 8. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 43.
17. Крупская Н. К. Отзыв на проект программы ФЗС по русскому языку и литературе. Педагогические сочинения, т. 10. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, стр. 321.
18. Крупская Н. К., цит. [1], стр. 73.
19. Крупская Н. К., цит. [3], стр. 698.
20. Крупская Н. К. Замечания к проекту программы по русскому языку для нерусских школ взрослых. Педагогические сочинения, т. 10. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, стр. 618.

В последние годы после значительного перерыва начинает проявляться интерес к истории развития методики обучения иностранным языкам в нашей стране. Исторический подход при освещении ряда методических проблем можно обнаружить в коллективном исследовании [1]. Значительное место уделено этой проблеме в исследовании Р. Ю. Барсук [2]. Появились и специальные исследования И. Н. Горелова и С. М. Никоновой [3, 4].

Подобное обращение к истории развития методики обучения иностранным языкам вполне понятно и оправданно, ибо за время более чем полувекового существования советская школа накопила большой и интересный опыт, без объективной оценки которого вряд ли возможно успешное продвижение вперед. Значение исторических исследований в педагогических науках хорошо выразил академик В. М. Хвостов: «Дальнейшее развитие педагогической мысли не может происходить также без тщательного учета всего накопленного человечеством прошлого педагогического опыта... без основательного знания высказанных ранее педагогических идей не может быть плодотворной разработки педагогической науки» [5].

Одной из центральных проблем исторических исследований является проблема периодизации, связанная с вычленением определенных этапов или периодов в развитии той или иной науки. Без какой-либо периодизации, хотя она всегда и будет более или менее условной, вряд ли можно достаточно четко представить себе развитие науки в целом, показать то новое, прогрессивное, что появлялось в каждом из периодов, и как оно, это новое, получало дальнейшее развитие на следующем этапе. Подчеркивая важность вопроса периодизации при изучении истории педагогики, Н. А. Константинов совершенно правильно писал: «Это (вопрос периодизации.— А. М.) один из центральных вопросов истории педагогики как

науки. Правильная периодизация должна отражать объективные закономерности развития школы и педагогики. При правильной периодизации обобщения историко-педагогических явлений приобретают особую значимость и четкость» [6, стр. 101].

К сожалению, вопрос о периодизации истории развития методики обучения иностранным языкам, в том числе и советского периода, решался в методической литературе крайне поверхностно, без достаточного обоснования того, почему выделяется тот или иной период. Этот вывод подтверждает анализ тех немногих историко-методических работ, которые в той или иной степени касаются вопросов периодизации методики обучения иностранным языкам.

Периодизацию истории развития методики в советский период первым дал И. В. Рахманов, который указывал следующее: «Мы будем различать в советской методике два основных этапа: первый — с 1923 по 1932 г. и второй — с 1932 по 1944 г.» [7, стр. 166]. В сноске он дает следующее разъяснение: «1944 год — год создания Академии педагогических наук — бесспорно является началом третьего этапа в советской методике» [7, стр. 166]. В работах С. К. Фоломкиной и Т. А. Королевой также упоминается о трех этапах развития советской методики обучения [8, 9]. Однако Т. А. Королева, ссылаясь на докторскую диссертацию И. В. Рахманова [10], упоминает о первом периоде с 1917 по 1932 г., что не соответствует делению И. В. Рахманова.

В 1948 г. выходит статья Н. А. Бергман, Н. И. Тенновой и З. М. Цветковой, в которой «путь, пройденный советской методической мыслью за все время становления советской средней школы», делится авторами на три других этапа: первый — с 1923 по 1932 г.; второй — с 1933 по 1938 г.; третий — с 1938 по 1948 г. (время опубликования статьи) [11]. Приведенные данные достаточно ясно показывают, что во всех работах, вышедших из одного учреждения — сектора обучения иностранным языкам АПН РСФСР, периодизация трактуется по-разному, причем по сути дела нигде не дается критерия для выделения тех или иных этапов. Создание Академии педагогических наук вряд ли может быть основным критерием для разрешения проблемы, так как административный акт организационного характера сам по себе не

вносит качественных изменений в развитие науки, а создает лишь предпосылку для организации более глубоких комплексных исследований. Кроме того, необходимо, чтобы при вычленении предыдущих и последующих этапов учитывались аналогичные факты организационного порядка, что не имело места при выделении 1923 и 1932 г. в качестве поворотных вех в истории развития методики. Иными словами, было утрачено единое логическое основание для указанной периодизации вообще. Справедливость требует признать, что И. В. Рахманов в своей докторской диссертации отказался от такого «критерия». Несмотря на это, факт выделения административных мероприятий в качестве критерия периодизации методики и практики обучения повторился в более наивной форме в докторской диссертации Р. Ю. Барсук, которая писала: «Как поворотный пункт в преподавании языков в республике мы отмечаем открытие в сентябре 1937 г. специального факультета иностранных языков при Азербайджанском педагогическом институте им. В. И. Ленина» [2, стр. 17]. Организация факультета, однако, никак не может быть «поворотным пунктом в истории преподавания языков», так как сама Р. Ю. Барсук признает, что первые учителя стали поступать в школы лишь в 1941 г. Следовательно, изменения в школах если и могли наступить, то только после прихода в школы учителей, владеющих родным языком учащихся.

Не менее показательным является и тот факт, что два исследователя — О. А. Логинова и С. М. Никонова — описывали одни и те же первые годы советской истории преподавания иностранных языков, но при этом придерживались разных дат при определении первого этапа этой истории. О. А. Логинова без всяких разъяснений датирует этот этап историческим периодом с 1917 по 1925 г. [12], а С. М. Никонова, также без объяснений, завершает указанный этап 1923 г. [4].

Таким образом, можно утверждать, что вопрос о периодизации методики обучения иностранным языкам в советской школе не нашел пока сколько-нибудь удовлетворительного решения, и авторы выделяют те или иные этапы чисто субъективно. Заметим, кстати, что сама проблема критериев выделения периодов в истории указанной методики даже и не ставилась в науке.

Вопрос о периодизации не решен и в других методи-

ках, например в наиболее близких из частных дидактик к рассматриваемой нами — методиках обучения русскому языку в русских и национальных школах. В качестве поворотного пункта в истории советской методики обучения русскому языку в нерусских школах большинство исследователей называет 1938 г., когда вышло постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР об изучении русского языка в национальных республиках [13]. Однако все дальнейшие попытки детализировать такую периодизацию заканчивались пока неудачно. Так, А. Ш. Шабанов пытается вычленить в истории развития методической мысли в области преподавания русского языка азербайджанцам несколько этапов после 1938 г. За основу этой периодизации он взял постановления партии и правительства о школе 1959 и 1966 гг. [14]. Слов нет, данные постановления сыграли большую роль в жизни советской школы, но вряд ли они сразу и непосредственно вызвали изменения в методической науке, так как ученым-педагогам нужно было время для того, чтобы осмыслить задачи своей науки, вытекающие из этих постановлений. Кроме того, эти постановления безусловно оказали влияние на преподавание русского языка в национальных школах. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) предоставил право всем национальностям добровольно изучать русский язык, т. е. не закреплял его как обязательный предмет преподавания в национальной школе. Постановление же 1966 г. рассмотрело главным образом пути совершенствования системы образования: сокращение срока начального обучения, введение факультативных курсов. Серьезному пересмотру подверглось, как известно, лишь содержание предметов естественно-математического цикла, поскольку прежде всего они должны были отразить достижения современной науки и техники [15]. Содержание же обучения по русскому языку не подверглось серьезным изменениям. Еще более прямолинейно поступила М. Г. Хайруллина, которая выделила в истории развития методики обучения русскому языку в тюркоязычных школах крупные периоды, совпадающие с общей периодизацией истории СССР [16]. Правда, внутри этих больших периодов она пытается вычленить определенные этапы, хотя и не очень удачно. Так, 1921 г. она считает на-

чалом второго этапа первого периода и тут же утверждает, что с 1917 г. до середины 20-х годов не было ни новых учебников русского языка, ни новых методических пособий, а переиздавались те, которые были изданы еще до революции. Поэтому выделение 1921 г. в качестве поворотного пункта в истории обучения русскому языку в тюркоязычных школах нельзя считать обоснованным. Мысль М. Г. Хайруллиной о совпадении больших периодов в истории развития методики обучения русскому языку в тюркоязычных школах с периодами общественной истории является неправильной по существу. Такой подход есть лишь отрицание своей собственной истории у методики русского языка как науки, а следовательно, и самой науки, поскольку-де у нее не наблюдалось развития, обусловленного своими собственными закономерностями. Заметим, кстати, что отождествление периодизации истории советской педагогики и истории советского общества было раскритиковано еще в конце 50-х годов в работах по истории педагогики.

Наиболее последовательно подошел к установлению периодизации истории преподавания русского языка в средних учебных заведениях России М. С. Лапатухин, который намечает отдельные этапы в соответствии с господствовавшими направлениями в обучении русскому языку: нормативно-стилистическим, сравнительно-историческим, национально-гуманистическим и элементарно-практическим [17]. В качестве отправного критерия он берет в одном случае основные этапы развития русского языкознания (первые два этапа), а в другом — методическое направление (вторые два этапа). Однако впоследствии он сам отказался от предложенной периодизации, так как признал, что в ней нарушен единый логический принцип, согласно которому выделялись этапы. В результате дальнейших исследований М. С. Лапатухин приходит к выводу о том, что вообще трудно дать определенную периодизацию истории преподавания русского языка, так как русский язык есть комплексный предмет и историческое развитие каждого его аспекта может иметь свою специфическую периодизацию. В конце концов он приходит к парадоксальному заключению о том, «что в работе, охватывающей широкий круг проблем методики преподавания родного языка в средней школе, вряд ли можно ставить вопрос о перио-

дизации» [18]. Неумение найти основу для периодизации вряд ли можно возводить в принцип, как это делает М. С. Лапатухин, ибо, как уже отмечалось, без периодизации нет подлинной истории.

С нашей точки зрения, неудача М. С. Лапатухина, как, впрочем, и неудачи других специалистов по истории развития других частных дидактик, которые также не смогли до настоящего времени установить периодизацию развития своих наук, связана с тем, что исследователи пытаются это сделать сразу как по отношению к истории преподавания того или иного предмета, так и к истории развития определенной науки.

Совершенно несомненно, что практика обучения, положение того или иного предмета в школе безусловно оказывают воздействие на развитие педагогической науки, стимулируя постановку и решение тех или иных проблем. Так обстоит дело и в других науках, когда практика ставит перед ними те или иные задачи. Однако это никак не дает основания разрабатывать единую периодизацию как для теории науки, так и для школьной практики. Дело в том, что на развитие той или иной науки оказывает влияние состояние смежных наук, которое непосредственно не отражается на школьной практике. Чтобы не быть голословными, приведем следующие примеры. Как известно, на развитие педагогики и частных методик оказало влияние широкое обсуждение в начале 50-х годов проблем физиологии на основе учения И. П. Павлова. На изучение отдельных предметов в школе, исключая биологию, это не оказало серьезного влияния. На развитие педагогики и отдельных частных методик в 60-е годы начала оказывать серьезное влияние новая наука — кибернетика. Однако с точки зрения школьной практики можно говорить лишь о некотором косвенном отражении результатов исследований этой науки, да и то лишь в базовых и опытных школах отдельных научно-исследовательских и педагогических институтов.

Можно легко проиллюстрировать и обратное положение, когда какие-либо события сильно влияли на школьную практику, но не затрагивали в значительной степени развития методики как науки. Так, начало Великой Отечественной войны было безусловно огромным событием для жизни школы и преподавания отдельных пред-

метов. В то же время это существенно не изменило разработку методических проблем преподавания иностранного или русского языка, поскольку содержание обучения в целом не изменилось и перед частными дидактиками не возникло новых принципиальных проблем. Не случайно поэтому Е. Я. Голант, намечая периодизацию истории советской школы и педагогики, условно выделяет период 1941—1945 гг., сам сомневаясь в таком выделении [19].

Всякая наука, если она действительно является таковой, имеет свои закономерности развития. Решение тех или иных проблем выдвигает новые проблемы и подготавливает их решение, что может вызвать серьезный поворот в науке. Проиллюстрируем сказанное на примере. В 1947 г. выходит первое издание словаря-минимума для средней школы [20], который положил начало огромной работе по рационализации языкового материала, подлежащего изучению: грамматики, фонетического материала, речевых образцов, текстов. С этого момента проблема отбора языкового материала стала одной из ведущих в разработке методики как науки. В методике было положено начало объективному, научному подходу к отбору языкового материала.

Все сказанное выше, по нашему мнению, позволяет утверждать, что, разрабатывая периодизацию, нельзя смешивать историю той или иной педагогической науки и историю преподавания той или иной дисциплины. В данной статье мы остановимся лишь на вопросах периодизации частной дидактики — методики обучения иностранным языкам в советский период.

Первым вопросом, с которым мы сталкиваемся, рассматривая проблему периодизации методики обучения иностранным языкам в советской школе как одной из частных дидактик, является вопрос о критериях, которые можно положить в основу выделения отдельного периода. Поскольку частные методики развиваются в соответствии со своими закономерностями под воздействием школьной практики в целом, а также не без влияния состояния смежных наук, то на первый взгляд кажется, что мы должны иметь дело с критериями, связанными с данной педагогической наукой, с критериями, учитывающими школьную практику, и с критериями, характеризующими состояние смежных наук.

На самом деле, однако, выделение таких групп критериев не является равноценным. Одним из ведущих критериев периодизации целесообразно считать цели и содержание обучения данному предмету, ибо эти две категории в значительной мере, если не в основном, определяют не только разработку проблем, но и их выбор для исследования. Дело в том, что педагогическая наука более тесно связана со школьной практикой, чем ряд теоретических наук; она более непосредственно и зримо работает на школу, на дело обучения и воспитания детей. Однако для всех наук остается незыблемым правило о том, что общественная практика является источником движения науки и критерием ее достижений.

Выдвигая цели и содержание обучения в качестве ведущего критерия периодизации, мы понимаем этот критерий достаточно широко: как сочетание практических, общеобразовательных и воспитательных задач, а также как выдвижение различных видов речевой деятельности или их сочетаний в качестве практических задач. В методике обучения иностранным языкам в рассматриваемый период была достаточно ясно показана связь между целью и содержанием обучения, поэтому нет необходимости еще раз доказывать, что в качестве критерия периодизации указанной методики следует считать не только цели или содержание, но оба эти педагогических понятия в единстве.

Следует также заметить, что под изменением целей и содержания мы понимаем коренные преобразования, а не те частичные изменения, которые вносятся в программу в порядке ее уточнения. Такие дополнения могут влиять на школьную практику, но не на методику как науку. Дело в том, что серьезные коренные преобразования выдвигают перед методической наукой новые проблемы, заставляют искать новое решение старых проблем. Поэтому только подобного характера изменения могут воздействовать на развитие частной педагогической науки. Может показаться, что, определяя цели и содержание обучения данному предмету в качестве ведущего критерия и для периодизации, мы тем самым низводим методику до уровня прикладной науки. Думается, что такое предположение неосновательно по следующей причине. Как известно, никто не относит педагогику к прикладным дисциплинам, однако ведущие уче-

ные-педагоги предлагали выдвинуть содержание образования в качестве одного из ведущих критериев для периодизации истории педагогики. Так, Н. А. Константинов писал: «Очевидно, вычлняя основные этапы советской школы и педагогики, мы обязаны будем взять за основу содержание образования (конечно, принимая во внимание и другие педагогические явления)» [6, стр. 106]. Аналогичный критерий в числе других показателей при определении периодизации предлагал учитывать и Е. Я. Голант [19].

Однако выдвигать в качестве основы периодизации один лишь ведущий критерий — цели и содержание обучения данному предмету — было бы неправильно. Как справедливо указывал Ф. Ф. Королев, основу периодизации надо искать в качественных скачках [21], характерных для данной науки. В противном случае всякое изменение программ повлекло бы за собой выделение нового периода, что никак не было бы показательно для методической науки. Проиллюстрируем сказанное на конкретном примере. Как известно, в 1954 г. обучение устной речи было фактически снято, так как эту задачу заменили «конструированием вопросов и ответов», а в 1958 г. снова появилась попытка ввести устную речь в виде вопросов и ответов в качестве цели обучения. Если руководствоваться только одним лишь указанным критерием, то, по-видимому, следовало бы считать период с 1954 по 1958 г. особым этапом в развитии указанной методики, что было бы явно неправомерно. Дело в том, что основное направление развития методики не изменилось. Основное внимание методистов продолжало сосредоточиваться на проблемах обучения чтению, отдельным аспектам языка и отбору языкового материала. Существенных изменений в методах исследования или результатах также не произошло. Поэтому мы полагаем, что должен быть выдвинут второй ведущий критерий — решительное изменение в самой педагогической науке, связанное с выходом обобщающего труда, кардинально изменяющего всеобщий подход к основным проблемам методической науки, пересмотр основных методических положений и т. п.

Проиллюстрируем сказанное только на одном примере. В 1930 г. выходит обобщающий труд К. А. Ганшиной, подытоживший все достижения советских мето-

дистов, особенно в разработке вводного курса. В этом же году Всероссийская конференция преподавателей иностранных языков в своей резолюции решительно отказалась от использования прямого метода, который до этого усиленно пропагандировался в ряде методических пособий, правда с некоторыми изменениями и дополнениями. Совершенно очевидно, что все эти события предопределили скачок в развитии советской методики, так как возникли новые проблемы, в частности начались поиски нового метода.

Обратимся к третьему фактору, воздействующему на методику, — развитию смежных наук. Развитие таких смежных наук, как лингвистика и психология, происходит в целом независимо от задач обучения и воспитания в школе. Крупнейшие достижения этих смежных наук — лингвистики и психологии — не могут сразу же вызвать наступление нового этапа в развитии методики, так как они должны предварительно преломиться в соответствующих методических исследованиях, хотя результаты этих достижений объективно могут оказать (и в истории науки оказывали) глубочайшие изменения. Что же касается периодов развития этих наук, то они никоим образом не могут совпадать с периодами методической науки, так как эти смежные науки, с одной стороны, и методическая наука, с другой, имеют разные объекты, задачи и методы исследований.

Проиллюстрируем сказанное на примерах. Как известно, в течение 30—40-х годов господствующим направлением в советском языкознании было и оставалось «новое учение о языке» Н. Я. Марра. Однако в этот же период произошли самые серьезные изменения в целях, содержании и методах обучения иностранным языкам; по сути дела произошли коренные изменения в методической науке. Так, в первые послевоенные годы происходит изменение целей обучения, оформляется сознательно-сопоставительный метод, формируется рецептивно-репродуктивная методика. Не менее разительный факт можно привести из истории советской психологии. В 1936 г., после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», происходит окончательное оформление советской психологии. На методике обучения иностранным языкам этот факт отразился лишь косвенно — через педагогику, хотя пси-

хологи и считают этот момент поворотным в истории своей науки [22].

Несколько по-иному обстоит дело с педагогикой. Методика и педагогика имеют один объект, одни задачи и одни методы исследования, соотносясь как части и целое. Через педагогику частная дидактика связывается в первую очередь с философией и политикой. Качественные скачки в общей теории обучения и воспитания не могут не сказаться сразу же на частной теории обучения и воспитания средствами определенного предмета, каковой является методика обучения иностранным языкам. В этой связи достаточно вспомнить о постановлениях ЦК ВКП(б) о школе в 30-х годах. Однако поскольку методика является хотя и педагогической, но самостоятельной наукой, периодизации истории отдельных методик и педагогики могут не совпадать. В каждой науке есть свои закономерности. Поэтому при установлении периодизации истории методики обучения иностранным языкам нам представляется правильным принимать во внимание периодизацию истории педагогики. Думается, что в отдельных случаях границы периодов истории методики и педагогики могут не совпадать, в целом же они должны соответствовать друг другу.

Таким образом, при установлении периодизации истории методики обучения иностранным языкам как науки целесообразно учитывать следующие основные критерии: 1) коренные изменения в целях и содержании обучения этому предмету; 2) качественные скачки в самой методической науке. Кроме того, целесообразно учитывать периодизацию истории педагогики, поскольку последняя является базовой наукой для методики обучения иностранным языкам, как и для всякой другой частной дидактики. К сожалению, периодизация истории советской педагогики не установлена окончательно, так как до настоящего времени имеются разные взгляды на решение этой проблемы. Поэтому мы считаем возможным и целесообразным опереться на схему периодизации, предложенную журналом «Советская педагогика», при этом отдавая себе отчет в том, что данная схема не является совершенной [23]. Вместе с тем мы считаем необходимым учитывать и взгляды крупнейших отечественных специалистов по истории педагогики на проблему периодизации.

Применяя указанные выше критерии, мы можем выделить в истории советской методической науки, занимающейся вопросами обучения иностранным языкам, следующие пять этапов:

I этап — с 1917 по 1923 г.;

II этап — с 1924 по 1930 г.;

III этап — с 1931 по 1945 г.;

IV этап — с 1946 по 1959 г.;

V этап — с 1960 г. по настоящее время.

Обратимся к обоснованию выделенных этапов.

Определение начала I этапа вряд ли нуждается в разъяснении, так как Великая Октябрьская социалистическая революция открыла новую эру во всех областях жизни нашей страны. Этот период наполнен борьбой за право включения иностранного языка в число полных обязательных учебных предметов единой трудовой школы. Вокруг этой проблемы шли ожесточенные споры, хотя в ряде мест иностранный язык преподавался, а в других исключался из учебного плана. Разным было и отношение руководящих органов народного просвещения к изучению иностранного языка. Северные области, прилегающие к Петрограду, следовали указаниям петроградских органов народного образования, работали по определенным программам. Области, тяготеющие к Москве, относились к языку в основном отрицательно, а поэтому обучение в тех немногих школах, где иностранный язык преподавался, шло без программ. В самом Наркомпросе РСФСР не было единства по этому вопросу.

Переломным моментом в этом отношении следует считать 1924 год по следующим причинам. Во-первых, Государственный ученый совет Наркомпроса РСФСР принял решение о введении иностранного языка в число школьных предметов на всей территории, наметив и основную практическую цель — развитие умения читать и понимать речь на слух (рецептивная установка). Можно утверждать, что иностранный язык был как бы «узаконен» в школе в качестве учебного предмета [24].

Во-вторых, в 1924 г. появляются первые труды советских методистов: сборник статей под редакцией К. А. Ганшиной [25] — результат предыдущей исследовательской работы коллектива московских методистов, включавший и проекты программ; методика обучения немецкому языку Э. А. Фехнера, отражавшая взгляды ленин-

градских методистов [26]. Эти первые работы, вне всякого сомнения, знаменовали определенный скачок в становлении методики как науки в рассматриваемый период.

В-третьих, предлагаемое выделение I этапа в известной мере согласуется с первым периодом в развитии советской школы и педагогики, предлагаемым Н. А. Константиновым, Е. Я. Голантом и редакционной статьей в журнале «Советская педагогика» [6, 19, 23], которые датируют начало II этапа 1921 г. Несовпадение на 3 года вполне оправданно. Как известно, утверждение новой, социалистической школы и педагогики шло прежде всего по линии идейно-политической направленности обучения, приближения школы к жизни, к труду, чему содействовало усиление предметов естественно-математического цикла и трудового воспитания. Иностраный язык относился к второстепенным предметам, так как наличие его не определяло лица единой трудовой школы. Поэтому его и не было в первых программах ГУСа.

Все сказанное, по нашему мнению, позволяет утверждать, что I этап завершается 1923 г., а 1924 год знаменует начало II этапа. Конец этого этапа, а следовательно, и начало III этапа следует, по нашему мнению, отнести к началу 30-х годов. 1931 год целесообразно считать концом II этапа и началом III этапа, поскольку это совпадает с опубликованием первого из известных постановлений ЦК ВКП(б) о школе.

Выделение начала 30-х годов в качестве начала III этапа может быть обосновано нижеследующим.

Во-первых, в постановлениях ЦК ВКП(б) о школе ставилась задача обеспечить каждому оканчивающему среднюю школу овладение одним из иностранных языков. Методика рассматривала это как требование не только обучить чтению и пониманию текстов, но и сформировать у учащихся умения и навыки устной речи [27]. Такое понимание задачи повлекло за собой серьезное изменение в целевых установках и в содержании обучения. В известной степени изменилось и соотношение образовательных и практических целей.

Во-вторых. 1930 год явился переломным в смысле окончательного отказа масс преподавателей от прямого метода на Всероссийской конференции [28]. В этом же году выходит работа К. А. Ганшиной, обобщающая все

достижения предыдущего периода развития советской методики [29]. Обобщающий характер этой работы подчеркивал еще И. В. Рахманов в своей докторской диссертации [10].

Таким образом, есть все основания полагать, что в методике произошел качественный скачок, особенно если учесть, что указанное постановление положило конец педагогическим извращениям, которые находились в кричащем противоречии со спецификой иностранного языка как учебного предмета.

В-третьих, большинство исследователей в области истории советской педагогики считает начало 30-х годов поворотным пунктом в истории советской школы и педагогики.

Все сказанное представляется нам достаточно убедительным, чтобы признать оправданным предлагаемое вычленение II этапа в истории развития методики обучения иностранным языкам в рассматриваемый период.

Как уже указывалось выше, началом III этапа следует считать 1931 год. Конец этого этапа, с нашей точки зрения, целесообразно полагать совпадающим с началом послевоенного периода в истории нашей страны.

В большинстве статей, посвященных истории советской школы и педагогики [6, 19], период Великой Отечественной войны выделяется в отдельный период, так как школа работала в совершенно особых условиях. Как уже указывалось выше, такое выделение очень важно для периодизации истории школы, но не для методической науки, поскольку никаких существенных изменений в ней мы не наблюдаем.

Безусловно, в преподавание иностранного языка, как и других предметов, Великая Отечественная война внесла серьезные изменения: во многих школах из-за отсутствия преподавателей обучение иностранному языку было прекращено, была введена военная тематика на уроках и др. Однако для периодизации истории методики обучения иностранным языкам как науки период Великой Отечественной войны не может рассматриваться как определенный этап развития. Цели и содержание образования существенно не изменялись. Более того, программа 1938 г. осталась почти без всяких изменений; существенных работ в этот период не появлялось, поэтому методика оставалась без серьезных изменений.

В послевоенные годы в методике происходят существенные изменения, которые позволяют говорить, что именно в эти годы начинается новый период в ее развитии как науки. Эти изменения сводятся к следующему.

Во-первых, в схемах программ 1946 г. и проектах программ 1947 г., а затем и в материалах к программам 1947 г. меняется соотношение практических и образовательных задач, причем последние формулируются совсем по-новому. Это изменение закрепляется постановлением Совета Министров СССР от 3 октября 1947 г. об изучении иностранных языков. В соответствии с этим серьезно меняется и содержание образования.

Во-вторых, в 1947 г. появляется посмертная работа Л. В. Щербы «О преподавании иностранных языков в средней школе», заложившая фундамент определенного направления в методике обучения иностранным языкам; в этом же году выходит первое издание словаря-минимума, положившего начало подлинно научному отбору языкового материала в преподавании иностранных языков и впервые осветившего проблему рецептивного и продуктивного (репродуктивного) овладения языком. Мы не будем перечислять того нового, что было внесено в этот период, так как в рамках данной статьи это не входит в нашу задачу.

В-третьих, все исследователи, касавшиеся вопросов истории советской школы и педагогики, как правило, отделяют предвоенные и послевоенные годы [6, 19, 21, 23]. Поэтому можно утверждать, что такое выделение конца войны как завершения III этапа в периодизации истории методики обучения иностранным языкам и выдвижение 1946 года в качестве начала нового, IV этапа не противоречит периодизации истории советской педагогики.

Четвертый этап в истории развития методики обучения иностранным языкам является одним из самых бурных, в ходе которого несколько раз менялись целевые установки и происходили жаркие научные дискуссии.

Как известно, в 1952—1954 гг. разгорелась дискуссия о рецептивном и репродуктивном овладении иностранным языком, после которой деление материала на рецептивный и репродуктивный было изъято из программы, а задача обучения устной речи, достаточно ограниченная в программах 1949—1951 гг., была низведена до «кон-

струирования вопросов и ответов». Возникает законный вопрос о том, не являются ли эти события основанием для того, чтобы говорить о завершении IV этапа в 1954 г.

С нашей точки зрения, такой подход был бы неправомерным по следующим соображениям.

Изъятие деления материала на подлежащий рецептивному и репродуктивному усвоению не отразилось на общем объеме содержания обучения данному предмету, ибо программы не претерпели существенных изменений; учебники же вообще не были затронуты, так как не содержали подобного деления [30]. Многие научные работники совместно с учителями базовых школ продолжали исследовать и развивать идеи рецептивного и репродуктивного обучения в соответствии со специальным постановлением Коллегии Министерства просвещения РСФСР [31]. Более того, противники такого деления в дальнейшем начинают его признавать, вкладывая в эти понятия несколько иной смысл [32]. Что же касается «конструирования вопросов и ответов», то данная формулировка в программах просуществовала недолго и под давлением общественности была заменена формулировкой, близкой к той, которая давалась в программах 1949—1951 гг. Это возвращение Министерства просвещения РСФСР к старой целевой установке опять-таки не вызвало изменения содержания обучения.

Все это кажется нам достаточно убедительным, чтобы не считать эти события таким фактом, который позволял бы завершить IV этап 1953—1954 гг.

Нам представляется, что IV этап завершается в конце 50-х годов нашего века и первые годы нового десятилетия — 1960—1961 гг. — знаменуют собой переход методической науки в новый — последний, или V, период. Это можно обосновать следующими соображениями.

Во-первых, после закона о школе (1958) создаются новые школьные программы, в которых резко меняются практические цели и содержание обучения. Эти программы принимаются Министерством просвещения РСФСР в 1960 г. Существенные изменения в целях и содержании обучения закрепляются постановлением Совета Министров СССР от 1961 г. «Об улучшении изучения иностранных языков». Перед методикой вставляли новые задачи, в первую очередь разработка методики обучения устной речи.

Во-вторых, в начале 60-х годов, в связи с новыми задачами, поставленными указанным постановлением, началась серьезная дискуссия относительно основных принципов методики обучения иностранным языкам, принципа сознательности и целого ряда других положений, казавшихся до этого большинству методистов вполне обоснованными и доказанными. В результате этой дискуссии создалось два направления в методической науке. Все это, как и многое другое, о чем вряд ли можно сказать в рамках настоящей статьи, заставляет нас считать начало 60-х годов началом качественного скачка в методике обучения иностранным языкам.

В-третьих, закон о школе (1958) имел огромное значение для истории советской школы и педагогики, так как знаменовал собой окончательную переориентацию работы средней школы — вместо основной задачи подготовки учащихся к вузу, что было характерно в 30-е, 40-е и начале 50-х годов, встала проблема готовить выпускников к жизни, к труду в самых различных областях народного хозяйства. Перед советской педагогикой встали совершенно новые проблемы. Поэтому подобное выделение начала V этапа оправдано и с точки зрения истории советской школы и педагогики.

С нашей точки зрения, данный этап продолжается и до настоящего времени. К этому убеждению мы приходим в результате следующих соображений.

Во-первых, программа 1960 г. осталась без существенных изменений как в отношении формулировки цели, так и самого содержания. Включение в объяснительную записку пункта об устном вводном курсе и некоторые частные изменения существенно не меняют дела. Нам могут возразить, что новое содержание вводится через новые учебники. Однако новые учебники в основном базируются на содержании программы 1960 г., так как до этого существовали учебники, отражавшие программу предыдущих лет. Данный факт самоочевиден, так как создание и выпуск новых учебников требуют многолетней работы. Поэтому данный аргумент говорит о том, что выделение нового этапа неправомерно.

Во-вторых, разобщенность методистов на две группы еще не преодолена и сохраняется по сей день. Правда, методисты разных направлений отказываются от крайних точек зрения, как это было характерно для начала

60-х годов. Однако еще рано говорить о качественном изменении в методике как науке, которое подготавливается в связи с бурным развитием лингвистики, психолингвистики, психологии и других наук, связанных с изучением функционирования языка как семиотической системы особого рода.

Обобщая все сказанное, мы хотели бы подчеркнуть, что выдвинутые критерии позволяют достаточно четко проводить периодизацию истории советской методики иностранных языков как науки.

Использованная литература

1. «Общая методика преподавания иностранных языков в средней школе». Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М., «Просвещение», 1967.
2. Барсук Р. Ю. Основные проблемы обучения иностранным языкам в национальной школе. Докт. дисс., 1967.
3. Горелов И. Н. Вопросы истории, теории и практики отечественного натурального (прямого) метода преподавания иностранных языков. Канд. дисс., 1963.
4. Никонова С. М. У истоков советской методики преподавания иностранных языков. М., «Высшая школа», 1969.
5. Хвостов В. М. Об основных направлениях деятельности Академии педагогических наук СССР. «Учительская газета» от 11 марта 1969 г.
6. Константинов Н. А. К вопросу о периодизации истории школы и педагогики. «Советская педагогика», 1958, № 1.
7. Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., Учпедгиз, 1947.
8. Фоломкина С. К. История методики начального обучения чтению на английском языке. Автореф. канд. дисс., 1951.
9. Королева Т. А. Изложение грамматического материала в начальных учебниках французского языка для средней школы (1917—1960 гг.). Автореф. канд. дисс., 1960.
10. Рахманов И. В. Очерк истории методов преподавания новых иностранных языков. Докт. дисс., 1948.
11. Бергман Н. А., Теннова Н. И. и Цветкова З. М. О методических требованиях к построению системы учебных пособий по иностранным языкам для III—IV классов средней школы. В сб. «Основные вопросы преподавания иностранных языков в средней школе». Под ред. И. В. Рахманова. М., Учпедгиз, 1948.
12. Логинова О. А. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 г. по 1931 г. Автореф. канд. дисс., 1952.
13. Чистяков В. М. Развитие методической мысли по вопросам преподавания русского языка в нерусских школах за 40 лет Советской власти. В сб. «Национальные школы РСФСР за

- 40 лет». М., 1958. Филиппов С. С. Развитие советской методики русского языка в национальной школе. «Русский язык в национальной школе», 1957, № 7.
14. Шабанов А. Ш. Лингвистические основы процесса развития двуязычия с русским языком в качестве второго языка учащихся-азербайджанцев. Докт. дисс., 1968.
 15. «Народное образование в СССР». Под ред. М. А. Прокофьева, П. В. Зимина, М. Н. Колмаковой, М. И. Кондакова, Н. П. Кузина. М., «Просвещение», 1967.
 16. Хайруллина М. Г. История методики обучения русскому языку в тюркоязычной школе. Докт. дисс., 1971.
 17. Лапатухин М. С. Из истории преподавания русского языка в средних учебных заведениях России, ч. I. «Учебные записки Калининского педагогического института», т. 34, 1963.
 18. Лапатухин М. С. Из истории преподавания русского языка в средних учебных заведениях России. Доклад на заседании Ученого совета о диссертации, представленной на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Калинин, 1970, стр. 36.
 19. Голант Е. Я. К характеристике отдельных этапов развития советской школы. «Советская педагогика», 1958, № 3.
 20. «Словарь-минимум по английскому, французскому и немецкому языкам для средней школы». Составители: В. Д. Аракин, А. В. Монигетти, И. В. Рахманов, Д. Л. Щерба. Под ред. И. В. Рахманова. М., ОГИЗ — ГИС, 1947.
 21. Королев Ф. Ф. К решению вопроса о периодизации советской школы и педагогики. «Советская педагогика», 1958, № 1.
 22. Артемов В. А. Психология в СССР за 25 лет. «Советская педагогика», 1942, № 10.
 23. «О периодизации истории советской школы и педагогики (к итоговой дискуссии)». «Советская педагогика», 1959, № 6.
 24. Архив Минпроса РСФСР, ф. ГУСа, оп. 7, папка 275, л. 6.
 25. «Сборник материалов по методике преподавания иностранных языков». Под ред. К. А. Ганшиной. М., 1924.
 26. Фехнер Э. А. Методика преподавания немецкого языка в русской школе. Л., 1924.
 27. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе. М., 1933.
 28. См. резолюцию по докладу К. А. Ганшиной «О рационализации обучения иностранным языкам». В сб. «Материалы конференции-курсов преподавателей иностранных языков 28/II—7/III 1930 г.». М.—Л., 1930, стр. 41.
 29. Ганшина К. А. Методика преподавания иностранного языка. Задания 1—16. Изд. БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1930—1931.
 30. См. статью О. В. Косовой о программах на 1954/55 учебный год. «Иностранные языки в школе», 1954, № 5.
 31. Это постановление разрешало Академии педагогических наук РСФСР создавать учебники в духе указанной концепции и проверять их в школах. См.: «Сборник приказов и распоряжений Министерства просвещения РСФСР», 1955, № 1.
 32. Салистра И. Д. О некоторых методических терминах. «Иностранные языки в школе», 1959, № 2.

Понятие о системе упражнений в обучении иностранным языкам является в настоящее время одним из основных понятий современной методической науки. Без правильного построения такой системы нельзя и думать об эффективном обучении иностранным языкам. Особенно сильный интерес к проблеме системы упражнений стал проявляться методистами в 60-е годы в связи с требованиями жизни обеспечить выпускникам школы и вузов практическое овладение изучаемым языком, а также в связи с бурным развитием наук, изучающих речевую деятельность человека.

Статья имеет целью рассмотреть теоретический аспект уяснения данной проблемы в историческом плане и на этой основе наметить пути ее дальнейшей разработки в будущем.

Само понятие о системе упражнений, отражающее определенные этапы в овладении речевой деятельностью, появилось сравнительно недавно в советской методике, а именно в 30-е годы. И этот факт не является случайным. Дело в том, что разработка проблемы системы упражнений связана с преодолением как грамматико-переводного, так и прямого метода в их классическом виде. Как это ни парадоксально, но в недрах этих методов не могла возникнуть идея о создании системы упражнений. Как известно, грамматико-переводный метод ставил своей задачей овладение грамматическим строем, умением переводить путем многочисленных упражнений. Единственным критерием трудности были трудности материала. По характеру же деятельности упражнения в процессе обучения не менялись; разным был лишь материал, на основе которого они выполнялись. Создание системы упражнений тормозилось также тем, что в психологии не были еще разработаны этапы усвоения материала.

Представители прямого метода также не ставили

вопроса о системе упражнений, поскольку процесс овладения речью уподоблялся ими процессу естественного овладения ребенком речью на родном языке, где можно различить лишь этап пассивного слушания и этап слушания и говорения. Поэтому все внимание обращалось не на разработку этапов в овладении языком, а на создание упражнений, имитирующих речепроизводство на родном языке. Не способствовало разработке системы упражнений и положение в психологии. В 20-е годы в советской психологии господствуют бихевиоризм и рефлексология — психологические направления, сводящие весь процесс формирования умений и навыков к механическому повторению противопоставления: стимулы — реакции.

К 30-м годам положение в советской методике меняется. В связи с установкой на обучение устной речи все большее влияние приобретают идеи Г. Пальмера, который впервые вводит проблемы рационализации в процесс обучения, выдвигает стадии усвоения и соответственно строит систему упражнений. В методиках начинают появляться попытки группировать упражнения не только по трудности языкового материала, но и по характеру или уровню овладения деятельностью. Так, В. М. Александр устанавливает последовательность упражнений в зависимости от степени самостоятельности в деятельности учащегося: тренировочные упражнения с опорой на образец, полутренировочные упражнения без опоры на образец и контрольные упражнения в свободном употреблении материала при сочетании разных трудностей [1].

Однако только в 1940 г. в советской методике появляются первые попытки установить определенные этапы овладения языком и в соответствии с этим построить систему упражнений. Эти попытки связаны с именами З. М. Цветковой и И. А. Грузинской.

З. М. Цветкова попыталась соединить положения Г. Пальмера с требованиями советской педагогики. Так, она вычленяет три этапа: «1-й этап. Введение материала... 2-й этап. Постепенное усвоение учеником введенного материала путем всякого рода упражнений как в классе, так и дома. 3-й этап. Полное овладение материалом, которое теми или иными способами контролируется преподавателем» [2]. Второй этап она расчленяет на

следующие ступени: «а. Имитативное воспроизведение. б. Опознавание, т. е. узнавание недавно введенного материала в новом контексте. в. Полусвободное воспроизведение, т. е. воспроизведение материала в знакомом контексте» [2]. Третий этап З. М. Цветкова конкретизирует следующим образом: «Свободное воспроизведение относится к стадии полного овладения, т. е. к третьему этапу, и является целью всего процесса усвоения и закрепления материала» [2].

Из приведенных высказываний нетрудно сделать вывод о том, что автор целиком, без изменений взял стадии усвоения Г. Пальмера и включил их в свою систему. Как известно, Г. Пальмер в своих работах устанавливал следующие стадии: восприятие, узнавание, имитативное воспроизведение, полусвободное воспроизведение и свободное воспроизведение [3]. Три этапа усвоения — введение, закрепление и контроль — мы находим в тогдашних учебниках по педагогике. Так, Б. П. Есипов и Н. К. Гончаров указывали, что основными элементами процесса обучения, присутствующими всегда, являются сообщение знаний, упражнения с целью закрепления знаний и контроль. [4]. Конечно, такое эклектическое соединение этапов педагогического процесса, посвященного приобретению знаний, и стадий овладения операциями с языковым материалом было не совсем удачным. Упражнения же предлагалось строить в соответствии со стадиями и системой упражнений Г. Пальмера.

Более продуманную систему упражнений, хотя и на основе системы Г. Пальмера, разработала И. А. Грузинская. Прежде всего, она подходит к разработке этой проблемы, стремясь учесть специфику иностранного языка как учебного предмета. Так, она указывала: «Иностранный язык принадлежит к числу тех предметов, для овладения которыми недостаточно получить определенную сумму знаний, самое главное и самое трудное при изучении иностранного языка — это, получив сумму знаний, научиться правильно и четко использовать ее на практике, оформить для себя иностранный язык как деятельность» [5, стр. 7]. В связи с этим во главу угла кладется разного рода деятельность с языковым материалом. Первым этапом усвоения И. А. Грузинская считала создание умения узнавать изучаемое явление. В соответствии с этим она отводит первое место в си-

стеме упражнений «разнообразным упражнениям на опознавание, выборку и группировку новых языковых явлений» [5, стр. 9]. Вторым этапом она считала стадию полурепродуктивного или полусвободного воспроизведения: «Ученик еще имитирует прежние образцы, отходя от них только частично, только в одном каком-либо направлении; или же он воспроизводит новое, но на основе подсказки, по готовому образцу, по данным заранее элементам» [5, стр. 9]. Для этого этапа подбираются упражнения на полусвободное воспроизведение. Последний, третий этап, по мнению И. А. Грузинской, является этапом свободного воспроизведения, или произвольного воспроизведения: «Последним, завершающим моментом освоения языковых знаний является умение произвольно, без предварительной подсказки, воспроизвести то или иное явление языка для выражения своих мыслей (подчеркнуто в подлиннике.— А. М.)» [5, стр. 9].

Приведенные данные показывают, что И. А. Грузинская значительно отходит от схемы Г. Пальмера. В чем состоят расхождения?

Во-первых, процесс освоения знаний и формирование умений в ее системе устанавливаются в последовательности от узнавания к сознательному воспроизведению, минуя стадию имитативного воспроизведения, т. е. стадию чисто механического повторения. Такое изменение связано с тем, что в советской психологии в то время всячески подчеркивалась необходимость сознательного подхода к образованию знаний, умений и навыков как преодоление ранее существовавшего увлечения бихевиоризмом и рефлексологией, а также устанавливалось, что узнавание есть первая ступень в усвоении материала по отношению к воспроизведению [6].

Во-вторых, в системе И. А. Грузинской уже намечалась попытка не довольствоваться упражнениями в освоении материала, а связать это с какими-то иными упражнениями, направленными на активизацию навыков. Так, она писала: «Последние два этапа — полусвободное воспроизведение и произвольное воспроизведение — помимо упражнений, направленных на закрепление отдельных видов языковых знаний, должны включать в себя также и все многообразие упражнений, направленных на создание активных навыков».

Эти моменты дают право говорить о том, что И. А.

Грузинская создала своеобразную основу для построения системы упражнений.

Вместе с тем для всех попыток, сделанных в 1940 г. в советской методике (З. М. Цветкова, И. А. Грузинская), характерно, что все внимание обращалось на степень усвоения языкового материала. Иными словами, между полным усвоением языкового материала и овладением речью ставился знак равенства в рамках педагогического процесса, так как практика пользования освоенным материалом специально не включалась в задачу учебных занятий. Это особенно четко выражено З. М. Цветковой в рекомендациях относительно развития устной речи. Всю работу она сводила к развитию умений «буквально следовать готовому образцу... и освободиться от готового образца» [7], т. е. она рекомендовала работу над языковым материалом.

Подобная позиция была не случайной и вполне оправданной. Дело в том, что ни в лингвистическом, ни в психологическом плане не было показано достаточно четко различие между языком и речью. Положения академика Л. В. Щербы по этому вопросу не были в достаточной степени осознаны методистами.

Существенные изменения в построении системы упражнений наступили в послевоенное время. Это было обусловлено серьезными изменениями в методике, и в первую очередь формированием рецептивно-репродуктивной методики. Характеризуя это положение, А. В. Монигетти писал: «...при дифференцированной установке на продуктивное и рецептивное владение языком... встает вопрос о пересмотре традиционной «универсальной» системы упражнений, рекомендовавшейся до сего времени, а именно: узнавание, подражание, полумеханическое (полусвободное) воспроизведение, свободное воспроизведение» [8]. За основу построения упражнений были взяты основные компоненты общего процесса обучения основам наук, где ведущую роль играет приобретение знаний. Эти компоненты (осмысление, запоминание, воспроизведение) были выдвинуты советскими психологами как основные моменты процесса обучения. Однако психологи подчеркивали, что эти компоненты в реальном учебном процессе не обязательно должны следовать в указанном порядке [9]. Построение системы упражнений на основе этих этапов в наиболее чистом

виде мы находим в работах как начала 50-х годов, например Н. А. Бергман [10], так и второй половины 50-х годов, например И. Д. Салистры [11].

Возникает вопрос, почему в конце 40-х годов прежняя система упражнений не стала удовлетворять методистов. По нашему мнению, таких причин было две.

Во-первых, в связи со все усиливающимся вниманием к осуществлению принципа сознательности, который в методике иностранных языков понимался как осмысленное овладение операциями с языковым материалом, нельзя было больше мириться с чисто механическими упражнениями типа имитативного воспроизведения. Эту тенденцию мы наблюдали еще у И. А. Грузинской. Под сомнение ставилась в этот период и правомерность использования полусвободных (полумеханических) упражнений.

Во-вторых, формирование рецептивно-репродуктивной методики было связано с четким разделением по характеру деятельности процессов выражения мыслей и их понимания. Важным моментом первого процесса являлось воспроизведение, а второго — узнавание. В связи с этим система упражнений, в которой узнавание рассматривалось как первый этап по отношению к воспроизведению, не могла согласоваться с новой концепцией.

Теперь нам остается ответить на вопрос о том, почему при построении системы упражнений была взята за основу система компонентов учебного процесса. Нам представляется, что причины были следующие.

Во-первых, традиционное рассмотрение речевой деятельности как результата полного и прочного овладения языковым материалом не было преодолено. Методисты лишь подошли к использованию одной закономерности речевой деятельности: различию процессов порождения и распознавания речи. Если же сводить процесс овладения речью к прочному усвоению языкового материала, то невольно напрашивается аналогия между процессами обучения иностранному языку и другим предметам, что в свою очередь толкало на использование схемы усвоения знаний основ наук.

Во-вторых, в советской психологии и педагогике еще не были разработаны пути формирования умений и навыков. Более того, в педагогической литературе в то время особенно подчеркивалось, что навыки формируются

на основе осознания материала и действий с ним, т. е. на основе знаний. Достаточно четко выразил эту мысль С. В. Иванов [12]. Подобное положение давало возможность использовать путем простого, формального переноса указанных компонентов учебного процесса на процесс овладения иностранным языком. Такой формальный перенос облегчался тем, что дидакты относили иностранный язык к числу предметов — «основ наук» [13].

Однако компоненты учебного процесса, в соответствии с которыми методисты стали строить систему упражнений, не очень соответствовали в своем последнем звене — воспроизведении — теории рецептивно-репродуктивного усвоения, так как при рецептивной деятельности конечным результатом является понимание на основе узнавания. В связи с этим начались попытки приспособить педагогическую триаду — осознание, запоминание, воспроизведение — к теории рецептивно-репродуктивного усвоения. Так, И. В. Рахманов писал: «Вся система упражнений должна быть приведена в соответствие с теми психическими процессами, которые происходят при рецептивном и при репродуктивном усвоении языка — осмысление, запоминание, воспроизведение или узнавание» [14]. Еще дальше идет А. А. Миролюбов, который при обучении грамматическим явлениям с целью их понимания в тексте предлагал отказаться от упражнений в осмыслении, поскольку осознание происходит в течение всего процесса работы, и подбирать упражнения, направленные на «запоминание, дифференцировку и узнавание» [15]. Таким образом, основание для системы упражнений подвергалось перестройке. Намечался новый подход — функциональный, который предполагал создание двух разных систем упражнений в зависимости от того, с какой целью усваивается языковой материал. Иными словами, намечался, хотя и односторонний, подход с учетом особенностей речевого общения.

Однако отказ от теории рецептивно-репродуктивного усвоения (а вместе с ним и от обучения устной речи), зафиксированный в программе 1954 г., ограничил эти попытки. В статьях того времени снова предлагается строить систему упражнений, исходя из следующих этапов: осмысление, запоминание и воспроизведение [16, 17].

В середине 50-х годов И. В. Рахманов предлагает различать в системе упражнений два основных типа

упражнений — языковые и речевые [18]. Первый тип упражнений предназначается для усвоения языкового материала, а второй — для развития речи на основе усвоенного материала. Это был первый признак, различающий языковые и речевые упражнения. Вскоре В. С. Цетлин добавляет второй признак, отличающий языковые упражнения от речевых, — объект, на котором сосредоточено внимание учащихся в процессе выполнения упражнений [19]. Для первого типа упражнений это языковая форма, для второго — содержание.

Деление упражнений на языковые и речевые было значительным шагом вперед по пути создания системы упражнений, так как впервые была сделана попытка построить упражнения с учетом особенностей коммуникации с помощью средств языка. Впервые было признано, что помимо овладения языковым материалом нужно научиться пользоваться им для выражения своих мыслей и понимания чужих в изменяющихся условиях общения. Однако в самой терминологии содержалась серьезная опасность — опасность разрыва между языком и речью, тогда как языковые упражнения должны готовить учащихся к выполнению речевых. Этот недостаток правильно подметил И. Д. Салистра, который, рассматривая языковые упражнения, писал: «...этот термин ... показывает лишь, что данные упражнения служат для усвоения явлений языка, но не отражает того факта, что они способствуют выработке некоторых элементарных умений, которые уже не относятся к области языка, а тяготеют к речи» [20]. Оставляя в целом тот же подход, т. е. подразделение на подготовку к речи и саму речь, И. Д. Салистра пытается согласовать это с процессом формирования речевых умений, который был описан В. А. Артемовым [21]. В соответствии с этим И. Д. Салистра различает первичные, предречевые и речевые упражнения. Первые из этих упражнений формируют первичные умения, вторые призваны превратить эти умения в навыки, и, наконец, третьи — сформировать вторичные умения, т. е. речь. Нетрудно заметить, что подразделение на первичные и предречевые очень неясно: как первый, так и второй тип предложенных И. Д. Салистрой упражнений представляет собой нечто предшествующее речи. Поэтому данное предложение не получило распространения в методике.

В начале 60-х годов в связи с определенной недооценкой правил-инструкций при формировании умений и навыков и известной переоценкой роли механических упражнений, о чем впоследствии справедливо писала Г. В. Рогова [22], деление упражнений на языковые и речевые подвергается вновь серьезной критике. Выделение языковых упражнений критикуется за попытку якобы теоретизировать учебный процесс. В связи с этим авторы «Общей методики обучения иностранным языкам в средней школе» [23], считая правомерным деление упражнений на языковые и речевые, заменяют термин «языковые упражнения» термином «подготовительные упражнения», при этом они подчеркивали мысль о том, что подготовительные упражнения готовят к речи. В целях придания упражнениям, которые готовят к речи, коммуникативного характера выдвигают свои предложения Б. А. Липидус и Е. И. Пассов, предлагая называть такие упражнения коммуникативными [24, 25]. Сущность всех этих попыток состояла в том, чтобы показать, что в процессе выполнения упражнений, готовящих к речи, необходимо построить работу обучаемого приближенно к акту подлинной коммуникации. В этом заключается положительное значение этих попыток.

Другие методисты шли иным путем, выдвигая свои предложения относительно самих принципов построения системы упражнений. Так, М. С. Ильин в качестве основы для построения системы упражнений использует противопоставление «еще не речь — речь» [26]. Различие он видит в том, что если в первом случае нарушается ситуативность речи и происходит расчленение сложного речевого целого, то во втором такое нарушение и расчленение снимаются. В соответствии с указанным подходом он предлагает различать два типа упражнений: аналитические и синтетические. Э. П. Шубин различает тренировочные и синтетические упражнения, полагая, что «тренировочные упражнения — это лишь средство, подготовительная ступень по отношению к упражнениям синтетическим» [27].

Несмотря на терминологические различия, ясно видно, что все указанные выше попытки сводятся к выделению двух типов упражнений, базирующихся принципиально на одном показателе: «еще не коммуникация», а лишь подготовка к ней и «приближенное к коммуникативному

акту действию». Такое же принципиальное деление мы находим и в работе Н. С. Обносова (учебно-коммуникативные и естественно-коммуникативные упражнения) [28] и в статье Б. А. Лapidуса (упражнения для целенаправленной активизации и упражнения для нерегулируемой активизации языкового материала в условиях речевой практики) [29].

Независимо от терминов речь идет об одном и том же — о степени приближения к реальным условиям коммуникации.

Таким образом, если в 40-е годы основой системы упражнений считали компоненты общего процесса обучения — без учета специфических особенностей иностранного языка как учебного предмета, то в 50-е годы основанием для построения системы упражнений стали считать специфическую черту обучения языку: овладение материалом языка, с одной стороны, и овладение умением пользоваться освоенным материалом в актах коммуникации — с другой. Иными словами, вместо частнодидактического подхода стал применяться подход, обусловленный спецификой самого объекта обучения без учета ступеней овладения умениями. Это стало вызывать протест.

Так, в последнее время вновь делаются попытки обратить внимание на последовательность овладения действиями, ведущими к речевой деятельности [30]. Можно даже констатировать появление предложений вновь возродить систему упражнений, основанную на ступенях формирования умений и навыков: от первичных умений к навыкам и затем вторичным умениям [31], что уже предлагал И. Д. Салистра.

Все эти факты свидетельствуют о том, что в методике обучения иностранным языкам чувствуется неудовлетворенность системой упражнений, построенной только на противопоставлении «еще не речь — речь», без учета последовательности формирования речевых действий.

Попытку соединить оба указанных подхода к построению системы упражнений предприняла Н. И. Гез, которая изложила это достаточно ясно в характеристике понятия «система упражнений»: «Под системой упражнений мы понимаем организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становле-

ния речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [32]. Отвлекаясь от некоторых недостатков формулировки, например противопоставления языковых и операционных трудностей, что явно неправомерно, так как последнее есть произведение ряда факторов, и в первую очередь многих трудностей, можно констатировать, что автор хочет учитывать как процесс становления навыков и умений, так и особенности речевой деятельности. Н. И. Гез продолжает и дальше попытку соединения, когда констатирует: «Исследования механизмов речи показывают, что восприятие и порождение высказывания, хотя и имеют много общего, — процессы не идентичные. Для каждого из них допустима, следовательно, собственная система упражнений» [32]. Однако в дальнейшем изложении она отказывается от задачи раскрыть общие принципы построения систем упражнений и сосредоточивает свое внимание на системе упражнений, подготавливающих овладение спонтанной речью. Она выделяет следующие этапы: этап подготовки связного высказывания, этап порождения подготовленного высказывания и этап порождения самостоятельного неподготовленного высказывания. Уже само перечисление этапов показывает, что все сводится лишь к одной стороне спонтанной речи — высказыванию и при этом, вопреки предыдущим посылкам, игнорируется другая сторона — распознавание высказывания.

Однако и эта односторонняя система упражнений не соответствует общим положениям об учете специфики речевой коммуникации, с одной стороны, и ступеней становления умений и навыков — с другой.

Не предпринимая детального анализа предлагаемой Н. И. Гез системы, так как это выходило бы за рамки данной статьи, докажем высказанное суждение на основе анализа упражнений первого этапа.

Подготовка к связному высказыванию изложена Н. И. Гез на основе модели порождения Хомского — Миллера, которая включает операцию по НС, субституции и трансформации [33]. Таким образом, одна часть задачи выполнена, правда не наилучшим образом. Дело в том, что в отечественной литературе по психолингвистике достаточно ясно и убедительно были показаны недостатки этой модели, в частности тот важнейший факт, что она (модель) относится к овладению родным языком.

Сошлемся, например, на работу А. А. Леонтьева [34], в которой приведены данные и других советских ученых.

Отметим лишь, что, выявив недостатки модели Хомского — Миллера, А. А. Леонтьев с полным основанием писал: «Попытки использовать эту модель в обучении второму языку, в последние годы довольно частые, к сожалению, носят характер прямого и некритического переноса модели усвоения родного языка и модели порождения речи на родном языке на иностранный язык» [35].

Что же касается второго основания для построения системы упражнений — учета последовательности этапов формирования умений и навыков, то он оказался неучтенным. Как известно, в современной педагогической психологии теория формирования умений и навыков наиболее последовательно изложена школой Л. С. Выготского.

Психологи этой школы (операционисты) достаточно убедительно показали, что формирование умений и навыков есть поэтапный процесс, первый момент которого составляет ознакомление с ориентировочной основой действия. На базе одной ориентировочной основы и формируется умение выполнять заданное действие. Первым моментом в системе упражнений Н. И. Гез является имитация, т. е. действие на основе подражания, что соответствует первому типу ориентировочной деятельности по классификации П. Я. Гальперина. Критикуя этот тип ориентировочной основы действия как наихудший, он писал: «Ориентировочную основу первого типа составляют только образцы действия и его продукта... Хорошие результаты никогда не достигают 100%, и действие почти не дает переноса на новые задания» [36]. Наивысший тип ориентировочной основы составляет такой, при котором учащийся путем анализа сам определяет тип действия и на основе условий выполнения такого действия формирует умения.

О нецелесообразности опираться в процессе формирования умений и навыков прежде всего на подражание указывали и психологи, не принадлежащие к школе Л. С. Выготского [37].

Таким образом, можно констатировать, что в системе упражнений Н. И. Гез не удалось достаточно четко сочетать оба подхода к построению системы упражнений. Приведенный анализ показывает, что в основе концеп-

ции Н. И. Гез лежал, по сути дела, только один принцип — теория порождения высказывания.

Проведенный исторический анализ разработки системы упражнений показал, что при теоретическом решении проблемы системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам проявлялись две существенные тенденции.

Во-первых, за основу построения брался, как правило, фактор: либо определенная теория формирования умений и навыков, либо особенности объекта, которым овладевал учащийся, т. е. специфика речевой деятельности.

Во-вторых, обоснование системы упражнений проводилось данными только смежных наук: психологии, лингвистики, психолингвистики, педагогики. Н. И. Гез, кстати, значительно расширяет этот круг наук, добавляя нейрофизиологию, бионику, кибернетику и др. [32]. Поскольку в последние годы круг наук, изучающих речевую деятельность, сильно возрастает, к этому списку при желании можно добавить и еще другие новые науки. При таком подходе задача методики сводится к умелому использованию данных разных наук и конкретному подбору на основе экспериментов тех или иных видов упражнений. Иными словами, в решении этой проблемы методике отводится даже не прикладная роль, а скорее задача простого приспособления; ей отказывается в праве разрабатывать систему упражнений, используя какие-то свои закономерности.

Все эти причины и обусловили, по нашему мнению, недостатки в разработке данной проблемы в теоретическом плане, а следовательно, и в практическом.

Исторический анализ разработки системы упражнений показывает, что для успешного решения этой проблемы надо теоретически решить следующие основные вопросы: во-первых, определить круг тех смежных наук, данные которых должны учитываться при решении интересующей нас проблемы, и показать их роль и место в этом процессе; во-вторых, выявить те теоретические моменты, которые должны быть решены с опорой на собственные закономерности методики обучения иностранным языкам. Решение этих вопросов позволит создать теоретические предпосылки для разработки подлинно научной системы упражнений.

Обратимся к рассмотрению этих вопросов. Прежде

всего следует признать, что вряд ли целесообразно и оправданно привлекать к решению данной проблемы всю совокупность наук, изучающих речевую деятельность: от нейрофизиологии вплоть до бионики. Дело в том, что эффективное привлечение данных тех или иных наук возможно лишь при достаточно глубоком, а не поверхностном знании их. При современном состоянии науки в целом, конечно, нельзя требовать от методиста глубокого знания всех этих наук. Кстати, этого и не нужно, так как те разделы лингвистики, которые изучают язык как знаковую теорию особого рода, безусловно должны для своего развития использовать достижения семиотики, которая развивается на основе теории информации и кибернетики. Более того, лингвисты, работающие над этими проблемами, должны глубоко владеть научными данными теории информации и кибернетики. С другой стороны, психология речи не может развиваться без учета данных нейрофизиологии и целого ряда других отраслей наук, связанных с изучением физиологических и психических моментов осуществления речевой коммуникации. В дальнейшем можно предположить, что эти лингвистические и психологические данные будут объединены вновь родившейся наукой — психолингвистикой, или теорией речевой деятельности. Эти разделы смежных наук составят первую группу, данные которой должны быть привлечены к решению проблемы системы упражнений.

Вторую группу смежных наук составляют другие разделы лингвистики и психологии — теории языковых контактов и педагогическая психология, а также дидактика. Педагогическая психология и дидактика дают материал о путях формирования умений и навыков вообще, в том числе и речевых, без чего невозможно построить правильный процесс овладения речевой деятельностью. Обучение иностранному языку представляет собой формирование того или иного вида двуязычия, а эффективное осуществление этого процесса вряд ли возможно без учета закономерностей двуязычия. В настоящее время этими закономерностями занимается особая отрасль лингвистики — теория речевых контактов.

Посмотрим теперь, какие моменты теоретического построения системы упражнений должны обосновываться данными этих наук.

Нам представляется, что первоначальные теоретиче-

ские, т. е. наиболее общие, подходы к решению проблемы системы упражнений должны быть сделаны, исходя из особенностей речевой деятельности, обобщенных психолингвистикой на основе данных лингвистики и психологии речи. В наиболее общем виде эти особенности могут быть сведены к следующим трем положениям.

Во-первых, общепризнанным является положение о специфике процессов порождения высказывания и распознавания высказывания, причем еще со времен академика Л. В. Щербы подчеркивается разница в единицах порождения и распознавания [38].

Во-вторых, ни у кого не вызывает возражений различие в устной и письменной речи. Современные лингвисты указывают, что эти различия проявляются в своеобразии средств, единиц и строе этих видов речи [39, 40].

В-третьих, в настоящее время в лингвистике и даже в методике подчеркиваются различия в диалогической и монологической формах устной речи. Более того, эти различия уже привели к тому, что в методике разрабатываются разные формы работы для формирования диалогической и монологической речи [41].

На основе этих особенностей речевой деятельности можно сделать вывод о том, что для развития устной и письменной речи необходимы свои системы упражнений. Кроме того, учитывая различия между монологической и диалогической речью, можно утверждать, что для усвоения этих видов речи нужны свои системы упражнений. Из первой особенности речевой деятельности можно сделать вывод, аналогичный выводу Н. И. Гез о том, что для порождения и распознавания речи нужны специальные системы упражнений. Поскольку мы имеем дело с процессами диалогической и монологической устной речи и с письменной речью, то в каждом виде речи возможны процессы порождения и распознавания. Логически рассуждая, мы можем предположить, что целесообразно выделить шесть разных систем упражнений, по две системы на каждый вид речи (устной — диалогической, монологической — и письменной). Однако это предположение не является правильным, если более глубоко рассмотреть различия диалогической и монологической речи.

Общеизвестно, что диалогическая речь ситуативна, что речевые поступки (вопросы, ответы, реплики) впе­таются в речевую ситуацию, под которой мы вслед за

А. А. Леонтьевым понимаем «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие» [42]. В процессе диалогической речи значительная часть этих условий дается партнерам по речевому общению в окружающей их обстановке. Поэтому речевые поступки как бы составляют единое целое с обстановкой, являясь, с одной стороны, ее частью, а с другой — ее следствием. Из этого вытекают два важных вывода. Во-первых, в речевой информации нет необходимости передавать описание некоторых экстралингвистических факторов, обуславливающих собственно речевую поступок, поскольку таковые даны для партнеров по общению в непосредственном восприятии. Во-вторых, невозможен разрыв не только между восприятием и распознаванием, но репликами партнеров, так как происходящее все время изменение речевых и неречевых условий не позволяет осуществить такое отторжение. В том, что это так, легко убедиться на практике: если разделить реплики двух партнеров, то по отдельности они будут непонятны. В ряде случаев и весь диалог не будет достаточно понятен, если не предпослать ему небольшое введение, раскрывающее перед слушающим или читающим как бы со стороны ту речевую ситуацию, в которой происходит или происходил этот диалог.

Самое существенное различие между монологом и диалогом с точки зрения теории речевой деятельности заключается в возможности отторжения монологического высказывания от его распознавания и от реакции слушающих и рассмотрения его как самостоятельного речевого продукта. Это заставляет говорящего передавать информацию не только о «реакциях» в прямом смысле этого слова, но и о необходимом подборе условий, побудивших к той или иной реакции. В свою очередь, данное положение заставляет человека менять выбор знаков, строй высказывания. Все эти факторы приводят к сближению монологической речи и письменной, поскольку последняя прямо создана для условий отторжения высказывания от его восприятия.

На основании изложенных выше соображений относительно специфических различий монологической и диалогической речи можно сделать существенный вывод для методики вообще и для построения системы упражнений в частности: в обучение диалогической речи должно

включаться обучение как порождению реплик, так и их распознаванию, ибо отторжение данных процессов друг от друга противоречит закономерностям речевого общения. В связи с этим при обучении диалогической речи нет необходимости вычленять системы упражнений для обучения порождению и распознаванию. Таким образом, в методике представляется возможным различать пять типов систем упражнений: одна — для обучения диалогической речи; две — для обучения монологической речи (порождение, распознавание); две — для обучения письменной речи (порождение — письмо и распознавание — чтение).

Обратимся теперь к уточнению каждой из этих систем. Прежде всего следует отметить, что каждая система будет состоять из двух основных типов упражнений — упражнений, формирующих овладение механизмом порождения или распознавания, и упражнений, обеспечивающих практику в конкретном виде и форме коммуникации. Доказательством правомерности такого деления является история советской методики обучения иностранным языкам за последние 15 лет, где так или иначе различались два типа упражнений, и сама дискуссия по вопросу о правомерности языковых и речевых упражнений. Поясним сказанное. Как отмечалось выше, само деление языковых и речевых упражнений появилось в середине 50-х годов. Это был по преимуществу период разработки проблем чтения. Если рассмотреть механизм распознавания текста в процессе чтения, то нетрудно заметить, что он в основном сводится к умению опираться на формальные признаки языковых явлений, т. е. на факты языка, на умение догадываться, что основывается на языковых данных (догадка по составу слова, контекст) и на основе экстралингвистических данных (знание фактов, прошлый опыт и т. п.). Все это достигается в процессе выполнения преимущественно языковых упражнений и практики в виде разных видов чтения. Преимущественно языковой характер упражнений при обучении этому виду коммуникации свойствен самому характеру общения через книгу. Кроме того, набор упражнений, служащих распознаванию письменной речи, малочислен, и основное место в обучении занимает практика. Поэтому применительно к обучению этому виду коммуникации термин «языковые упражнения» не вызывал

возражений и довольно точно определял характер подготовительной работы. В дальнейшем при разработке системы упражнений, способной обеспечить развитие устной речи, название первого типа упражнений оказалось для многих неясным и не соответствующим задачам овладения этим видом речи. Дело в том, что при изменении целевой установки произошла не только смена вида речи (вместо письменной — устная), но и характера деятельности (вместо распознавания — порождение). Мы показали выше, что в диалогической речи самым тесным образом связаны речевые поступки и речевые ситуации. Это, естественно, требовало не просто отработки языковых фактов, а овладения порождением, что подразумевает обучение операциям с языковым материалом в неразрывной связи с условиями, вызывающими порождения высказывания. В этом смысле понятны все попытки разных методистов разработать «комбинированные», «коммуникативные» упражнения, т. е. такие упражнения, которые моделируют отделение операции механизма порождения. Однако принципиально и в этом случае остается та же задача — овладение языковым материалом, только в других целях и применительно к другому виду речи, ибо без овладения операциями с языковым материалом невозможно порождение высказывания. Показательно также, что никто из методистов не тронул речевых упражнений, так как при обучении всем видам речи нужна практика.

Предлагаемое деление упражнений на упражнения, помогающие овладеть порождением и распознаванием во всех пяти системах, и на упражнения, обеспечивающие практику в данном виде и форме коммуникации, снимает все противоречия, обусловленные терминологическими спорами, и показывает, что принципиально во всех пяти системах упражнений существуют два типа, различающихся между собой в двух направлениях: вид речевой коммуникации (устная или письменная речь) и форма ее осуществления (порождение или распознавание).

Посмотрим теперь, какие же разделы смежных наук следует использовать для уточнения этих типов упражнений во всех пяти системах. Прежде всего необходимо отметить, что упражнения, обеспечивающие практику, должны строиться исходя из специфики данного вида речевой деятельности и формы осуществления, т. е. долж-

ны быть максимально приближенными к реальным условиям. Совершенно по-другому следует подходить при разработке упражнений в овладении механизмом порождения или распознавания. Для подбора упражнений и установления их последовательности необходимо в первую очередь привлечь данные тех разделов лингвистики и психологии, которые раскрывают процессы порождения и распознавания применительно к различным видам речи. В дальнейшем все эти данные будут давать психолингвистика, или теория речевой деятельности. Совершенно очевидно, что этого мало. Необходимо также привлечение в этом случае данных педагогической психологии и дидактики, трактующих о формировании умственных действий, ибо теперь уже совершенно ясно, что для осуществления коммуникации важен не только внешний план (внешняя речь), но особенно внутренний план (внутренняя речь). В последнее время мы уже располагаем теорией поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина), объясняющей процесс формирования умственных действий. Однако и этого было бы недостаточно, так как мы формируем не просто языковые умственные действия, а двуязычные умственные действия. Поэтому обязательно должны быть привлечены данные недавно начавшей развиваться теории — теории языковых контактов.

Нетрудно заметить, что на этом этапе требуется значительное привлечение данных ряда смежных наук, чтобы уточнить теоретические предпосылки этого этапа разработки системы упражнений.

На первый взгляд кажется, что всех этих данных достаточно для создания вербальной модели систем упражнений, что дело сводится дальше всего лишь к отбору упражнений и приспособлению их для определенного языка при конкретном родном языке. Иными словами, привлечением данных смежных наук заканчивается теоретическая работа, связанная с решением проблемы системы упражнений, и нет необходимости учитывать еще какие-либо закономерности, прежде чем начать соответствующие эксперименты в школе. Такой взгляд, к сожалению, крайне распространен в современной методике. Нетрудно заметить, что в таком случае методика выполняет задачу только практического приспособления этих вербальных моделей, являющихся психо-лингво-дидакти-

ческими. С нашей точки зрения, такой подход неправомерен, так как не учитывает закономерностей методики как науки.

Применительно к интересующему нас объекту должны учитываться методические закономерности трех типов.

Во-первых, закономерности изменения систем упражнений в зависимости от возраста и общей подготовки учащихся. Важность учета этой закономерности очевидна, поскольку общеизвестно, что с возрастом у человека изменяется протекание психических процессов. Из практики далее известно, что общая подготовка учащихся также влияет на процессы усвоения языка.

Во-вторых, закономерности изменения системы упражнений в зависимости от уровня овладения учащимся изучаемым языком. Из практики хорошо известно, что овладение механизмом порождения высказываний на новом материале облегчается, если человек уже овладел в основных чертах самим механизмом порождения.

В-третьих, закономерности взаимодействия разных систем при разных возрастных и речевых уровнях обучающихся. Как известно, в реальном учебном процессе системы упражнений не функционируют изолированно; они взаимодействуют, причем это взаимодействие может давать как положительный, так и отрицательный эффект. Во всяком случае знание и применение этих закономерностей содействуют серьезному повышению эффективности обучения, так как всякая модель системы упражнений без этого взаимодействия является очень отдаленной от потребностей практики, так как она не учитывает закономерностей использования этой модели непосредственно в жизни.

Самое парадоксальное состоит в том, что все эти чисто методические закономерности, вскрытие которых невозможно никакими средствами других наук, до настоящего времени не сформулированы. Нам могут возразить, что приспособление систем упражнений в плане первых двух закономерностей ведется опытным путем в реальных условиях обучения. Однако такое приспособление, по нашему мнению, не является научным, так как без теоретического обоснования представляет собой путь проб и ошибок. Более того, конкретные результаты такого приспособления могут быть очень субъективны и ненаучны. Что же касается третьей закономерности, то учесть

ее путем проб и ошибок вообще нельзя, так как это комплексная проблема, требующая не эмпирического, а научного подхода.

Таким образом, насущная задача методики обучения иностранным языкам применительно к проблеме системы упражнений сводится к выявлению трех указанных закономерностей как по линии обобщения проведенных исследований относительно конкретных систем упражнений, приспособленных к определенным условиям, так и по линии специальных экспериментальных исследований. Только путем приложения данных о методических закономерностях к психо-лингво-дидактической модели отдельных систем упражнений можно создать научно обоснованную модель, которая может конкретизироваться и проверяться в практике.

Таков путь разработки системы упражнений, вытекающий из анализа истории разработки данной проблемы в советской методике и современного состояния смежных наук.

Использованная литература

1. Александр В. М. Методика преподавания немецкого языка. М.—Л., 1934, стр. 82.
2. Цветкова З. М. В помощь учителю иностранного языка в средней школе, ч. I. М., Учпедгиз, 1940, стр. 18.
3. См. его работы: Principles of Language Study. London, 1921, и The Scientific Study and Teaching of Languages. London, 1917.
4. Есипов Б. П., Гончаров Н. К. Педагогика. М., Учпедгиз, 1939, стр. 159.
5. Грузинская И. А. Упражнения в V, VI, VII и VIII классах (на материале стабильных учебников). «Иностранный язык в школе», 1940, № 3, стр. 7.
6. См., например: «Психология». Под ред. К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова, Л. М. Шварца. М., 1938, стр. 159.
7. Цветкова З. М. Развитие устных навыков. «Иностранный язык в школе», 1940, № 1, стр. 4.
8. Монигетти А. В. К вопросу о теории построения учебников по иностранным языкам для средней школы. «Иностранные языки в школе», 1948, № 4, стр. 55.
9. Смирнов А. А. Процессы мышления при запоминании. «Известия АПН РСФСР», 1945, № 1.
10. Бергман Н. А. Методика преподавания немецкого языка в 5—7 классах. Под ред. И. В. Рахманова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1951.
11. Салистра И. Д. Методика обучения немецкому языку. М., Учпедгиз, 1958.

12. Иванов С. В. О сознательности в обучении. «Советская педагогика», 1947, № 10.
13. Скаткин М. Н. Содержание общего образования. «Советская педагогика», 1945, № 9.
14. Рахманов И. В. Рецептивное и репродуктивное усвоение иностранного языка в средней школе. «Иностранные языки в школе», 1952, № 4.
15. Миролубов А. А. Методика обучения конъюнктиву немецкого языка в IX классе средней школы. Канд. дисс., 1955.
16. Бестужева О. Н. Система упражнений для закрепления грамматического материала. «Иностранные языки в школе», 1954, № 1.
17. Гез Н. И. Лексические упражнения на старшей ступени обучения. «Иностранные языки в школе», 1957, № 1.
18. Рахманов И. В. Методика обучения немецкому языку в старших (VIII—X) классах. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.
19. Цетлин В. С. Обучение устной речи в средней школе. «Иностранные языки в школе», 1958, № 5.
20. Салистра И. Д. О некоторых методических терминах. «Иностранные языки в школе», 1959, № 2, стр. 61.
21. Артемов В. А. Курс лекций по психологии. Изд. 2-е. Харьков, 1958.
22. Рогова Г. В. Итоги и перспективы. «Иностранные языки в школе», 1967, № 5.
23. «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе». Под ред. А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М., «Просвещение», 1967.
24. Лapidус Б. А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи. «Иностранные языки в школе», 1961, № 2.
25. Пассов Е. И. Коммуникативные упражнения. М.—Л., «Просвещение», 1967.
26. Ильин М. С. О классификации упражнений в речевой деятельности. «Иностранные языки в школе», 1961, № 5, стр. 31.
27. Шубин Э. П. Типология устных тренировочных упражнений. «Иностранные языки в школе», 1965, № 1.
28. Обносов Н. С. Развитие устной речи (говорения) на продвинутом этапе обучения в специальном высшем учебном заведении. Канд. дисс., 1969.
29. Лapidус Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений. «Иностранные языки в школе», 1970, № 1.
30. Гурвич П. Б. Программирование коммуникативных упражнений для развития устной речи. «Иностранные языки в школе», 1967, № 2.
31. Комков И. Ф. Активный метод обучения иностранным языкам в школе. Под ред. Я. Г. Экка. Минск, 1970, стр. 178.
32. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. «Иностранные языки в школе», 1969, № 6, стр. 31.
33. Miller G. A. Some Psychological Studies of Grammar, «American Psychologist», v. 17, 1962.
34. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., «Просвещение», 1969.

35. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности и проблемы обучения русскому языку. «Русский язык за рубежом», 1967, № 2, стр. 25.
36. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. «Психологическая наука в СССР», т. I. М., 1959, стр. 448.
37. См. работы Б. В. Беляева и В. А. Артемова.
38. Щерба Л. В. О преподавании иностранных языков в средней школе. «Общие вопросы методики». М., Изд-во АПН РСФСР, 1947.
39. См., например: Пиотровский Р. Г. О теоретико-информационных параметрах устной и письменной форм языка. «Проблемы структурной лингвистики». М., Изд-во АН СССР, 1968.
40. Николаева Т. М. Письменная речь и специфика ее изучения. «Вопросы языкознания», 1961, № 3.
41. См., например: «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе». Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М., «Просвещение», 1967.
42. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., «Просвещение», 1969, стр. 155—156.

Для обоснования наиболее эффективных путей обучения речевой деятельности на иностранном языке (ИЯ) необходимо выявить и смоделировать механизмы этой деятельности и билингва, раскрыть их психофизиологическую природу. Вопрос о формах мышления в условиях билингвизма является в то же время одной из важных разновидностей проблемы соотношения языка и мышления.

Современные ученые, исследующие проблему языка и мышления во всей ее сложности, выделяют в ней четыре основных аспекта, разработка которых связана с соответствующими науками: (1) общефилософский, (2) логический, (3) языковедческий и (4) психологический [1].

Перечисленные аспекты присущи в равной степени и вопросу о формах мышления в условиях билингвизма. Представляется важным указать, что в последнее время проблемы двуязычия широко разрабатываются исследователями также в социологическом плане [2]. В центре внимания исследования, учитывающего и методическую сторону проблемы, находится психологический аспект, философской основой разработки которого является тезис о единстве языка и мышления: язык не является лишь внешней оболочкой мышления, процессы языка и мышления составляют неразрывное единство, взаимообогащая и дополняя друг друга.

Предметом рассмотрения собственно психологического аспекта являются формы соотношения языка и мышления в онтогенетическом плане. Психология изучает характер протекания мыслительных процессов в индивидуальном сознании, анализируя соотношение речи и мышления, их взаимодействие и влияние друг на друга на основании исследований возрастных особенностей речи и мышления, механизмов внутренней речи, существа различных случаев психических и речевых расстройств.

Применение изложенных выше принципиальных положений к методическим проблемам обучения ИЯ обуславливает рассмотрение вопроса о формах мышления в условиях билингвизма в непосредственной связи с изучением процесса становления и функционирования речи — процесса, объединяющего элементы социального и творчески индивидуального. Важной составной частью этой проблемы является анализ мыслительных процессов, раскрывающих закономерности возникновения новых знаний и действий индивида.

Отсутствие в достаточной мере обоснованных экспериментальных данных в этой области является, несомненно, главным препятствием на пути создания научно обоснованной методики обучения ИЯ. «Нельзя утверждать,— пишет Г. В. Колшанский,— что этот выросший из практики симбиоз наук опирается на действительно раскрытую сущность механизма билингвизма, что создает неуверенность в научном обосновании методики преподавания иностранного языка и в научном апробировании создаваемых моделей языка» [3].

Разрешение целого ряда проблем педагогики и методики чрезвычайно тесно связано с достижениями в области исследования психических процессов мышления. Развитие и совершенствование методов обучения ИЯ непосредственно зависят от степени их соответствия психологическим закономерностям мышления человека.

Именно с целью обосновать использование отдельных методических приемов в процессе обучения ИЯ соответствующими закономерностями мыслительных процессов в данной статье рассматриваются следующие вопросы:

- 1) мышление на иностранном языке и структура языка;
- 2) специфические выводы протекания мыслительных процессов в период становления и дальнейшего формирования двуязычия;
- 3) соотношение мыслительных процессов на родном и иностранном языках в сознании билинга.

Каждый вопрос рассматривается в отдельном разделе.

1. Проблема мышления на ИЯ в последние годы оживленно обсуждается в методической литературе. Эта проблема охватывает обширный круг вопросов, среди которых в качестве основных можно выделить следующие:

щие два: (1) о понятийном содержании иноязычного мышления, (2) о возможности беспереводного мышления на ИЯ, т. е. о формировании и самозакреплении структурных и семантических средств ИЯ во внутренней мыслительно-речевой деятельности учащихся.

Практика обучения свидетельствует, что эти два критерия определения иноязычного мышления не являются взаимообусловленными. Использование учащимися средств ИЯ во внутренней речи вовсе не означает усвоения ими иноязычного способа мышления, а является лишь показателем автоматизации речевых навыков учащихся на ИЯ (автоматизированы могут быть, к сожалению, как правильные, так и неправильные навыки). Практическим подтверждением этого служат различные случаи интерференции, которые, однако, не являются результатом сознательного конструирования или перевода: по многочисленным свидетельствам опрошенных лиц в момент речепроизводства на ИЯ в их сознании не было средств родного языка (РЯ). Следовательно, речь осуществлялась непосредственно с помощью лексических и грамматических единиц ИЯ.

Вопрос о понятийной стороне иноязычного мышления требует детального раскрытия.

Различные формы разрешения в методическом плане проблемы о понятийной стороне иноязычного мышления связаны с ее различными трактовками в лингвистике и психологии. Впервые мысль о качественном различии понятийной стороны мышления народов мира, основывающемся на несовпадении семантической и структурной систем различных языков, была высказана В. Гумбольдтом в его работе «О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода». Дальнейшее развитие эта идея получила в работах американских ученых Э. Сепира и Б. Уорфа в известной гипотезе Сепира — Уорфа.

Основное содержание этой гипотезы в самых общих чертах заключается в следующем: в различных языках мира находит выражение определенная система понятий, которая играет ведущую роль в организации мышления носителей определенного языка. В качестве доказательства приводятся факты различного членения действительности в разных языках, например: русскому слову «рука» соответствуют в английском языке слова *hand*,

arm, в немецком — Hand, Arm, во французском — main, bras и т. д.

Однако разные способы семантического членения свидетельствуют только о различном распределении явлений действительности между элементами различных языков, но отсюда вовсе не следует, что носителям разных языков присущи разные формы мышления¹.

Некоторые советские ученые, исследующие проблему понятийной стороны иноязычного мышления, солидаризируются с основными положениями гипотезы Сепира — Уорфа. Так, Б. В. Беляев, характеризуя мышление на ИЯ, пишет: «Для мышления на двух языках характерно оперирование различными понятиями» [4]. Аналогичной точки зрения придерживаются и другие исследователи [5, 6, 7].

Выдвигая проблему иноязычного мышления, Б. В. Беляев считает целесообразным с психологической точки зрения различать в содержании мышления субъективную и объективную стороны. Объективная сторона отражает реальные связи и отношения, являющиеся предметом наших мыслей и отражающиеся в мышлении в виде понятий и суждений. К субъективной стороне относятся, по мнению автора, сами понятия и суждения, представляющие субъективный образ объективного мира. При оформлении какой-либо мысли, воплощенной в средствах РЯ средствами ИЯ, неизменным остается лишь объективное содержание мысли, субъективная сторона оказывается иной. Это положение представляется совершенно справедливым, однако требует некоторого дополнения. Объективное и субъективное содержание мысли может быть различным не только в случае оформления мысли средствами разных языков, но и при оформлении мысли различными носителями одного языка.

¹ Наличие общей понятийной сферы в различных языках является базой для проведения структурно-типологических сопоставительных исследований лексики. Объектом исследования служит определенная понятийная сфера, которая находит различное семантическое распределение в синонимичных лексических рядах сопоставляемых языков.

Структура языка не обуславливает различий в результате познания: явления реальной действительности истолковываются носителями разных языков идентично, различие структуры может лишь обусловить различные пути ознакомления с определенными явлениями, различные формы их описания.

Именно этот факт и послужил В. Гумбольдту основанием для заявления о том, что «взаимное разумение между разговаривающими в то же время есть и недоразумение, и согласие в мыслях и чувствах есть в то же время и разногласие»¹. Это не означает, однако, что носители одного языка обладают различными понятийными системами, так как в таком случае взаимопонимание невозможно было бы даже между носителями одного языка. Поэтому логично предположить, что переход от одной лингвистической системы к другой не означает перехода от одного понятийного и логического содержания к другому, а является лишь новым субъективным способом выражения объективной действительности. Следует подчеркнуть, что противоречие между субъективным содержанием мышления и наличными языковыми средствами возникает не только в процессе переводческой деятельности, но и в процессе акта коммуникации на РЯ. Результатом разрешения этого противоречия является появление новых семантических единиц или структурных схем в системе определенного языка. Можно сказать, что языки мира, как и индивидуальные языковые системы, присущие носителям одного языка, взаимообогащая и дополняя друг друга, составляют единую картину объективной действительности. Следует отметить также, что отражение реальной действительности в нашем сознании происходит не на уровне отдельных слов — дискретных единиц языка, где специфика различных языков проявляется особенно ярко, а в результате целостного восприятия высказывания в его ситуативном значении [8]. Поэтому, усваивая лексические и грамматические единицы ИЯ, учащиеся приобретают не новое содержание мышления, а лишь знакомятся с новыми способами выражения объективной действительности.

Весьма существенным для объективного разрешения проблемы об иноязычном мышлении является определение степени влияния структуры языка на мышление че-

¹ «При назывании самого обыкновенного предмета, например лошади, все мы разумеем одно и то же животное; но каждый из нас соединяет с этим названием свое собственное представление, более чувственное или более отвлеченное, живое или бездушное вроде мертвого знака» (В. Гумбольдт. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода).

ловека на различных этапах формирования человеческой личности.

Если усвоение системы языка в сознании ребенка принять за онтогенетический план исследования, а процесс исторического становления системы языка в целом в сознании взрослого — за филогенетический план, то можно установить определенные взаимоотношения между языком и мышлением в плане онтогенеза и филогенеза.

Процесс коммуникации взрослых людей необходимо включает в себя два момента: (а) процесс мышления и (б) речевой процесс, которые при общении людей, владеющих данной языковой системой, могут попеременно выступать в сознании определенного индивида то на первом, то на втором месте (речепроизводство, аудирование), но оба эти момента всегда налицо.

Совершенно иные этапы характерны для становления процесса коммуникации в детском возрасте.

Согласно Л. С. Выготскому, «первичной формой интеллектуальной деятельности является действенное практическое мышление, направленное на действительность и представляющее одну из основных форм приспособления к новым условиям, к изменяющимся ситуациям внешней среды» [9].

В процессе дальнейшего формирования интеллектуальной деятельности ребенка в его сознании фиксируется взаимосвязь мыслительных и речевых актов, причем речевая деятельность, оформленная определенными звуковыми комплексами, играет главенствующую роль в процессе становления детского мышления. Звуковой комплекс, усвоенный ребенком, соотносится в его сознании с определенным предметом или явлением действительности. Обретая значение, звуковой комплекс становится непосредственным компонентом и определенным регулятором мыслительной деятельности ребенка. Следовательно, формирующееся мышление ребенка развивается непосредственно под влиянием структуры РЯ. Сохраняется ли в дальнейшем подобное влияние сформированной в сознании человека структуры РЯ на структуру его мышления?

Факты действительности убеждают нас в обратном. В дальнейшем решающее значение приобретают категории мышления, которые носят общечеловеческий харак-

тер. Зависимость структуры языка от категорий мышления проявляется в принципе равнозначного грамматического оформления единиц языка, обозначающих равноценное смысловое содержание, а также «одинакового оформления однотипных смысловых отношений между элементами содержания мысли при помощи форм изменения служебных слов» [10] во всех морфологически развитых языках. Большое влияние на развитие структуры языка, помимо изменений за счет внутренних законов языка как системы, оказывают изменения в содержательной стороне мышления, обогащение его новыми разновидностями отношений, которые отражают разнообразные отношения действительности. Поэтому вполне закономерным представляется вывод А. С. Мельничука: «В процессе исторического взаимодействия мышления и структуры языка общее воздействие мышления на структуру языка усиливается, между тем как обратное влияние структуры языка на мышление ослабевает» [10].

Как же влияет структура ИЯ на мышление человека, полностью владеющего системой РЯ? В этом случае изучение ИЯ представляет собой процесс взаимодействия языковых кодов ИЯ и РЯ, причем языковые коды выступают не как инструменты формирования мышления, а лишь формы его обнаружения. Это означает, что мышление индивида перманентно развивается на базе РЯ и ИЯ [11]. Эта гипотеза подтверждается многочисленными фактами из теории языковых контактов, когда различные структурные и семантические категории одного языка проникают и ассимилируются в системе другого. Подобные явления характерны и для речи индивидов, обладающих знаниями двух или более языков, причем не только в случае смешанного, но и чистого двуязычия.

Аналогичную точку зрения высказывает и А. В. Ярмоленко. Она анализировала взаимоотношения образа и понятия в процессе усвоения второго языка при условии обучения на нем и перемены языковой среды. Но даже с учетом столь благоприятных для формирования иноязычного мышления условий А. В. Ярмоленко констатирует, что новые понятия, оформленные средствами ИЯ, формируются у учащихся на материале прошлого опыта, т. е. на образах РЯ: «Взаимоотношения двух языковых систем выступают в динамике развития индивидуального сознания двуязычных как сложное единство этих систем

в процессе общения и мышления на обоих языках» [12].

Учет всех вышеизложенных положений в методических целях предусматривает последовательное осуществление принципа опоры на РЯ учащихся в процессе формирования их иноязычного мышления. Непосредственной задачей процесса обучения является научить учащихся осознавать различия в способах выражения мысли на ИЯ и РЯ и адекватно использовать тот или иной способ в процессе речепроизводства. Принципиальное значение для эффективного обучения иноязычному мышлению имеет учет особенностей РЯ и сопоставление ИЯ и РЯ в период подготовительной работы, при усвоении материала ИЯ и первичных навыков пользования им [13].

2. Роль процесса объективации речи в общей совокупности мыслительных процессов, способствующих усвоению ИЯ как средства общения, до сих пор не нашла однозначной оценки в различных работах психологов и методистов. Именно этот вопрос, наряду с вопросом о роли РЯ в процессе обучения ИЯ, и вызывает наибольшие споры и разногласия среди сторонников прямого и сознательно-сопоставительного методов. Следует отметить, что эти вопросы тесно взаимосвязаны, так как сопоставление с РЯ является одним из наиболее эффективных способов объективации речи.

Сама постановка вопроса о соотношении между уровнем теоретических знаний учащихся и их возможностями в области речевой практики не нова и является актуальной как для методики обучения ИЯ, так и для методики обучения РЯ.

В статье, посвященной психологическим основам культуры устной и письменной речи, Б. П. Ананьев, отмечая грамматическую и стилистическую неправильность речи школьников, ее примитивность и малую выразительность, выделяет некоторые проблемы, раскрывающие становление речи учащихся и ее культуры. Проводя определенное разграничение между явлениями языка и речи, Б. П. Ананьев постоянно подчеркивает необходимость организации учебного процесса таким образом, чтобы оба эти феномена речевого поведения человека объединялись в едином процессе познания [14].

Процесс речевого развития сочетает в себе познание объективных закономерностей языка как определенной семиотической структуры и практическое овладение на-

выками расшифровки и зашифровки языкового кода. Г. В. Колшанский указывает, что «изучение речи суть одновременно и изучение языка. Наличие закономерности в речи и есть наличие закономерности в самом языке» [15].

Что же следует понимать под овладением закономерностями языка в условиях становления двуязычия? В какой мере и относятся ли сюда вообще моменты сопоставления РЯ и ИЯ, их фонетической, лексической и грамматической структуры?

Среди многочисленных работ, описывающих различные случаи двуязычия, есть всего лишь четыре исследования, в которых подробно зафиксирован процесс становления двуязычия у ребенка в раннем детстве.

Первой работой подобного рода была книга П. Ронжа «Развитие речи у двуязычного ребенка» (1913), в которой описывалось становление речи у ребенка на французском и немецком языках [16]. Исследование охватывает возрастной период с одного года до трех лет. В 1920 г. вышла книга М. Павловича «Детская речь», где изучалась речь ребенка на материале сербского и французского языков, однако период исследования длился лишь до двух лет.

Вопрос становления речи в процессе двуязычия наиболее подробно освещен в четырехтомной монографии В. Леопольда «Развитие речи двуязычного ребенка» [17]. Это исследование представляет особый интерес, так как в нем зафиксирован значительно более длительный период развития ребенка — до 14 лет.

И, наконец, последней работой является исследование советского психолога Н. В. Имедадзе, в котором на материале русского и грузинского языков приводятся обширные наблюдения над речевым развитием ребенка в возрасте до трех лет [18]; можно упомянуть и исследование А. П. Домбровского¹.

Сам факт качественно идентичного овладения ребен-

¹ Статья А. П. Домбровского «К вопросу о двуязычии» (в сб. «Материалы 19-й научно-теоретической конференции. Методика обучения иностранным языкам». Минск, 1967) является попыткой описать становление раннего двуязычия. Однако статья охватывает лишь незначительный период развития ребенка — до 1 года 5 месяцев и никаких новых данных по сравнению с вышеупомянутыми работами не содержит.

ком двумя языками за тот же период времени, в течение которого одноязычный ребенок усваивает материал родного языка, заставляет предположить наличие в сознании двуязычного ребенка определенных факторов, облегчающих ему процесс одновременного усвоения двух языков. Что же это за факторы?

Дело в том, что даже при параллельном усвоении ребенком двух языков определенный материал каждого языка приобретает ребенком поочередно, т. е. каждый из двух языков попеременно выполняет в сознании ребенка по отношению к определенному содержанию роль второго языка. Именно это обстоятельство и является решающим для всего процесса одновременного усвоения двух языков в раннем детстве.

При усвоении эквивалентного слова второго языка новый звуковой комплекс встречает в сознании ребенка уже выделенный из окружающей среды предмет и сформированное значение слова. Разница в объеме значений корреспондирующих слов двух языков на первых этапах усвоения языка в раннем возрасте не релевантна и не может, следовательно, быть источником интерференции. Поэтому перенос навыков употребления слов одного языка на эквивалентные слова второго языка можно считать благоприятным фактором развития речи двуязычного ребенка. Базой для подобного переноса навыков являются, как указывает Н. В. Имедадзе, определенные процессы сопоставления эквивалентных слов двух языков, протекающие в сознании маленького ребенка и ведущие в той или иной степени к объективации речи¹.

Н. В. Имедадзе в своем исследовании подробно рассматривает факты, свидетельствующие о развитии сознания двуязычия в раннем возрасте. Она разбивает весь процесс становления речи трехлетнего ребенка на два этапа.

Первый этап продолжается до 1 года 8 месяцев. Он характеризуется смешанной речью на двух языках. Эти

¹ Иная точка зрения на механизм становления речи в условиях раннего двуязычия представлена в работе А. В. Ярмоленко «Способность к многоязычию» (сб. «Проблемы способностей». М., 1962). По ее мнению, раннее двуязычие по содержанию совпадает с процессом овладения РЯ, отличаясь только усложнением связей по типу явление { слово РЯ . На основании всего вышесказанного такая точка зрения представляется неправильной.

слова — частично русского, частично грузинского языков — составляют для ребенка единый словарный фонд. Слова-синонимы ребенок легко употребляет в своей речи, рядопологая их.

Принцип «одно лицо — один язык» по отношению к ребенку соблюдается, но он его не соблюдает.

Второй этап начинается от 1 года 8 месяцев. Этот этап характеризуется выделенными языковыми системами. Смешанная речь и совместное употребление синонимов встречаются на этом этапе все реже. Ребенок уже разделяет взрослых по языку. На этом этапе Н. В. Имедадзе отмечает у ребенка развитие способностей к переводу. Однако в процессе перевода ребенок занят не переводом отдельных слов, не подбором слов-эквивалентов, а передачей смысла, общего содержания предложения. Подобную тенденцию к развитию способностей перевода в этом возрасте отмечали и другие исследователи. Например, П. Ронжа дает образцы перевода фраз на французский язык, услышанных от отца на немецком языке, в процессе беседы с матерью. П. Ронжа также подчеркивает стремление ребенка передать в первую очередь общее содержание предложения.

Иная точка зрения на способность двуязычных детей дошкольного возраста к переводу представлена в известной работе А. Г. Зоргенфрея [19]. Свое отрицание способности детей-дошкольников к переводу А. Г. Зоргенфрей основывает следующим фактом.

Мальчик шести лет, который на протяжении двух лет индивидуально по нескольку раз в неделю занимался немецким языком, вбежал в комнату и, посмотрев в окно, сказал: «Es regnet». Его спросили, что он сказал. Мальчик ответил: «Идет дождь». На вопрос же, как сказать по-немецки «идет дождь», он сказал: «Der Regen geht». Но чувствуя неправильность такого предложения, мальчик обратился к бабушке с вопросом на немецком языке: «Как сказать по-немецки «идет дождь»?»

Интерпретация этого факта А. Г. Зоргенфреем представляется спорной. Во-первых, если этот факт и может быть поводом для сомнений в способностях к переводу у детей-дошкольников, то только относительно перевода на ИЯ, так как с первой половиной задания — переводом на РЯ — мальчик справился беспрепятственно.

Помехой для выполнения адекватного перевода на

ИЯ послужила, вероятно, различная степень объективации речи на РЯ и ИЯ. Структура русского предложения оказалась довлеющей в сознании ребенка, так как она была не только автоматизирована в его речи, но и осознана им с точки зрения своего состава. Структура же немецкого предложения *Es regnet* была осмыслена ребенком в меньшей степени, а следовательно, и возможности адекватного использования в речи в различных ситуациях предложения *Es regnet* значительно ниже подобных возможностей русского предложения «Идет дождь».

Дополнительным доказательством формирования объективации речи у двуязычного ребенка служат явления адаптации, зафиксированные Н. В. Имедадзе в речи ребенка на втором этапе.

Своеобразное явление адаптации в данном случае заключается в оформлении ребенком корневой морфемы одного из языков языковыми средствами другого языка, например: *Ме шен дагстукни*¹ — «Я тебя стукну».

Подобные наблюдения встречаются в работах других исследователей раннего двуязычия (например, у Ронжа), а также зафиксированы и в речи взрослых, изучающих ИЯ.

Эти факты свидетельствуют об определенной аналитической работе сознания ребенка, направленной на морфологическое и фонетическое соответствие единиц языка в потоке речи на определенном языке. Кстати, такую же направленность мыслительных процессов дошкольников-одноязычников в период дальнейшего усвоения РЯ — анализ звуковой формы слова — отмечает и Д. Б. Эльконин в книге «Развитие речи в дошкольном возрасте». Соответствующие замечания имеются в работе Ф. А. Ибрагимбекова [20].

К концу третьего года ребенок восприимчив к языковым неправильностям в речи, одинаково замечая их как на русском, так и на грузинском языке.

Описанный анализ становления механизма речи у двуязычного ребенка в дошкольный период позволяет сделать следующий вывод: возможность двойного названия определенного предмета стимулирует развитие у ребенка склонностей к анализу и сопоставлению. Предмет ассоциируется в сознании билингва с двумя различ-

¹ Пример из речи ребенка с русско-грузинским двуязычием.

ными языковыми знаками, что способствует формированию у ребенка представлений о слове как отдельном предмете мысли.

Схема развития двуязычия, описанная Н. В. Имедадзе, ее выводы во многом совпадают с результатами исследований Ронжа, Павловича, Леопольда.

Специфика зарождения и развития двуязычия в школьных условиях представляет дополнительные доказательства универсального характера процессов сопоставления и перевода на различных этапах становления билингвизма.

К сожалению, в методической и психологической литературе отсутствуют подробные и систематические описания, посвященные процессу становления двуязычия в школьных условиях. Имеется, правда, большое количество психологических и методических исследований, связанных с анализом этого вопроса, но все они представляют отдельные описания определенных этапов или моментов обучения ИЯ в школе.

Авторы всех исследований, независимо от их принадлежности к тому или иному методическому направлению, на основании своего собственного опыта, а также многочисленных наблюдений признают наличие в сознании билингвов, особенно на начальном этапе изучения ИЯ, процессов сравнения и сопоставления ИЯ и РЯ¹.

Именно на эти явления указывал К. Маркс в статье «18 брюмера Луи Бонапарта», когда писал, что «новичок, научившийся иностранному языку, всегда переводит мысленно на родной язык, дух же нового языка он до тех пор себе не усвоит и до тех пор не овладеет им свободно, пока он не может обойтись без мысленного перевода, пока он в новом языке не забудет старого» [21].

Совершенно очевидно, что роль процессов анализа и сопоставления на данном этапе становления механизма двуязычия значительно важнее, чем в период раннего

¹ Разногласия между сторонниками прямого, сознательно-практического и сознательно-сопоставительного методов заключаются в различной оценке возможностей использования сравнения и сопоставления с РЯ в процессе обучения ИЯ в школе. Представители первых двух методов, не отрицая наличия процессов сопоставления в сознании билингва, но считая их губительными для усвоения ИЯ, выдвигают лозунг об исключении РЯ из процесса обучения ИЯ.

обучения ИЯ. Это связано в первую очередь с тем, что сила ассоциативных связей между понятием и словом РЯ в этом возрасте значительно прочнее, чем в период раннего двуязычия и в дошкольном возрасте.

Показателем наличия в сознании билингва процессов сопоставления и перевода являются различные ассоциативные эксперименты, проводимые на материале РЯ и ИЯ. Результаты экспериментов свидетельствуют о наличии определенного соотношения между степенью усвоения языка и характеристиками ассоциативного процесса.

Впервые подобные опыты были проведены в советской психологии Бикчентаем и Лавровой-Бикчентай, которые анализировали ассоциации татарских детей на русский и татарский языковой стимул [22]. В результате эксперимента они пришли к выводу, что речевые реакции на ИЯ и РЯ для одних и тех же испытуемых качественно различаются: на иностранном языке больший процент отказов, содержательная сторона реакций значительно ниже.

Выводы Бикчентай и Лавровой-Бикчентай в значительной мере дополняются исследованиями Е. В. Коротковой, И. Н. Кузменко, О. Н. Кузнецова, которые указывают, что «на начальных и средних стадиях обученности ассоциации идут через промежуточные звенья (перевод на русский язык). Собственно ассоциативный процесс в этом случае происходит на уровне ассоциаций между соответствующими русскими понятиями» [23].

Подробный анализ особенностей и динамики ассоциаций при усвоении второго языка содержится в работе А. И. Яцкевичюса, посвященной психологическим проблемам усвоения ИЯ [24].

Наряду со свободными и ограниченными ассоциациями А. И. Яцкевичюс выделяет в сознании билингвов межъязыковые ассоциации, т. е. ассоциации между эквивалентными словами двух или более языков, которыми владеет индивид. Данные исследования А. И. Яцкевичюса свидетельствуют, что свободные и ограниченные ассоциации на ИЯ в значительно большей степени контролируются сознанием, чем адекватные ассоциации на РЯ. Это отражается в первую очередь на темпе протекания ассоциаций на ИЯ, который в известной мере отстает от темпа соответствующих ассоциаций на РЯ. Следует указать также, что среднее время ассоциаций на ИЯ

зависит как от этапа обучения, т. е. степени усвоения учащимися системы ИЯ, так и от значения и степени употребительности ассоциируемых слов. В результате эксперимента А. И. Яцикевичюс устанавливает, что на всех этапах обучения определенное место занимают переводные ассоциации, характерные главным образом для операций с более отвлеченными по значению и малоупотребительными словами.

Наличие процессов сопоставления и перевода в сознании билингва не только на первом этапе, но и в дальнейшем также отмечается в статье Р. М. Расулова «О психологическом анализе формирования двуязычия». Автор указывает, что взаимоотношение языковых систем в сознании билингва носит динамический характер. Оно проходит в процессе своего формирования различные этапы, среди которых в качестве основных Р. М. Расулов выделяет следующие: (1) речь на РЯ — база для формирования речи на ИЯ, (2) возникновение тенденции к обособлению ИЯ в сознании билингва, (3) освобождение речи на ИЯ от явного влияния речи на РЯ [25].

Характеристику двуязычия как фактора, способствующего и ускоряющего появление и развитие у школьников способности к объективации слова и речи, стимулируемую процессами сопоставления и перевода, находим и в исследовании Р. Ю. Барсук «Основные проблемы обучения иностранным языкам в национальной школе». Автор считает, что двуязычие ставит школьника национальной школы в более благоприятные условия, чем те, в которых находится школьник, приступающий к изучению ИЯ со знанием только РЯ. «Двуязычие в данном случае выступает как система дополнительных временных связей, обогащающих личный лингвистический опыт школьника...» [26].

Немецкий психолог В. Штерн, изучавший проблему детского двуязычия, также подчеркивал большое значение изучения ИЯ как средства для стимуляции «мыслительных актов сравнения и различия» [27].

Однако факт более длительного пользования РЯ как средством общения может в школьном возрасте иметь и противоположную направленность, а именно: не стимулировать, а тормозить протекание мыслительных процессов сопоставления и перевода. Язык к этому периоду полностью слился с личностью школьника, его психиче-

ской жизнью. Учащиеся уже воспринимают язык не как одно из явлений действительности, а как нечто очень привычное и обыденное. Процессы объективации речи, зародившиеся в детском возрасте, не получают целенаправленного развития в школе; основой речепроизводства учащихся становятся автоматизированные речевые навыки. В статье «Обучение как проблема психологии» А. Н. Леонтьев, характеризуя автоматизированные речевые навыки, указывает: «Когда эти действия становятся сокращенными и автоматизированными, то они осуществляются уже в форме стереотипной реакции в ответ на воздействие специфического раздражителя. Поэтому они уже не переживаются субъектом как его действия, они скрыты от самонаблюдения и существуют для субъекта только в форме своего продукта, как возникающие образы понятий» [28].

В большинстве случаев поэтому школьники не соотносят теоретические сведения о языке, получаемые в школе, с практикой повседневной речи. Это обстоятельство и является причиной появления возможности неосознанного усвоения строя речи ИЯ.

Итак, на основании анализа соответствующей литературы выявлены два вида мыслительных процессов, действующих в сознании индивида на разных этапах становления билингвизма: 1) процессы сопоставления и перевода и 2) процессы неосознанного усвоения строя речи ИЯ.

Представляется, что этот вывод соответствует принципиальным положениям физиологической теории И. П. Павлова.

И. П. Павлов, анализируя сложные психологические процессы, протекающие в больших полушариях в процессе деятельности, сознания, указал на большую активность двух подвижных тесно взаимосвязанных зон больших полушарий. Одна из них является зоной с оптимальным возбуждением: здесь образуются временные условные связи, вырабатываются дифференцировки, совершаются аналитико-синтетические процессы. Эта зона является, следовательно, физиологической основой творческой деятельности индивида. В другой зоне наблюдается пониженная возбудимость. Здесь хранятся ранее выработанные рефлексy, стереотипно возникающие при наличии соответствующих раздражителей. Деятельность

этой зоны основана на принципе автоматизма, бессознательности.

Опираясь на учение И. П. Павлова о двух зонах больших полушарий, А. А. Меграбян в статье о содержании мышления высказывает предположение, что «автоматизированные системные образования не обеспечивают непосредственного осознания прошедшего опыта человеком. Они сопровождают доминирующие процессы в перемещающихся участках оптимального возбуждения, и этим достигается полнота и конкретное богатство познаваемого психического содержания» [29].

Только органическая взаимосвязь, взаимопереход и единство оптимальной зоны ясного сознания и зоны бессознательного психического автоматизма, которые могут быть представлены, с одной стороны, мыслительными процессами сопоставления и перевода, с другой — неосознанным восприятием строя речи на ИЯ, могут обеспечить развитие действительного процесса познания. Процесс же формирования механизмов речи на РЯ и ИЯ, будучи средством познания, является в то же время существенным компонентом его содержания.

Чрезвычайно важным является и то обстоятельство, что зона автоматизированных психических процессов, как указывает ряд исследователей, в онтогенетическом развитии личности прошла и сконструировалась через зону ясного оптимального сознания.

Все вышеизложенное дает основание утверждать, что сопоставление и перевод, способствующие объективации фактов речи, а также моменты неосознанного восприятия языка, приводящие к автоматизации языковых навыков, составляют диалектически противоречивое содержание мыслительных процессов учащихся при изучении ИЯ.

Эти направления мыслительных процессов, действующие в сознании билингва, взаимно тормозящие друг друга, не являются равноценными для процесса становления речи на ИЯ. Роль их различна на начальном и последующих этапах усвоения ИЯ. На начальном этапе явления сопоставления помогают преодолению интерференции РЯ. на последующих же этапах являются тормозом для автоматизации процессов использования ИЯ как средства общения. Неосознанное восприятие фактов языка на начальном этапе способствует смешению языков и является источником интерференции, на последующих

этапах становления механизма двуязычия эта форма протекания мыслительных процессов служит базой автоматизации разговорных навыков на ИЯ.

Следовательно, методические приемы сопоставления и перевода, используемые в процессе обучения второму языку на этапе усвоения активного материала и способствующие объективации строя речи ИЯ, не тормозят, а, наоборот, ускоряют течение мыслительных процессов, обогащают их содержательную сторону и тем самым способствуют в целом наиболее эффективному усвоению объективных закономерностей второго языка.

3. Проблема соотношения форм РЯ и ИЯ в сознании билингва имеет принципиальное значение для разрешения многих насущных вопросов методики и психологии. Среди них важное место занимает вопрос о выявлении механизма взаимодействия кодов РЯ и ИЯ в мыслительной-речевой деятельности индивида.

В этом разделе на основании обзора и анализа опубликованных данных мы попытаемся раскрыть формы взаимодействия РЯ и ИЯ и характер их влияния на развитие речевой деятельности индивида.

В литературе, посвященной проблеме многоязычия, сам факт владения ИЯ получает в работах различных авторов весьма противоречивые оценки.

Ученые, рассматривающие владение ИЯ как отрицательный фактор, указывают, что изучение ИЯ тормозит мыслительные процессы личности, замедляет развитие речи на РЯ и может поэтому оказать крайне вредное влияние на общее психическое развитие индивида.

Первой и наиболее значительной среди исследований подобного рода была известная монография французского исследователя И. Эпштейна [30]. Вслед за работой Эпштейна было опубликовано большое количество исследований других авторов, где также указывалось на отрицательные стороны многоязычия.

Наряду с этим, однако, публиковались работы, где двуязычие рассматривалось как фактор, благоприятно влияющий на общее развитие индивида (Ронжа, Павлович. Гейслер, Леопольд, Штерн и др.).

Среди советских исследователей проблемы двуязычия, отмечавших в первую очередь его положительное значение, следует назвать Л. С. Выготского и Л. В. Щербу [31].

Значительный интерес представляют упоминавшиеся работы А. Г. Зоргенфрея [19] и Г. В. Колшанского [3], а также работы А. А. Любарской [32] и А. В. Ярмоленко [12, 33].

Сопоставление противоречивых суждений в вышеназванных исследованиях, основанных на фактах, которые взяты непосредственно из жизненной практики, вскрывает чрезвычайную сложность развития речевой деятельности билингва. Наблюдения свидетельствуют, что на основании результатов отдельных исследований не следует делать слишком широких обобщений о вреде или пользе владения двумя или несколькими языками, ибо различное влияние билингвизма или полиглоссии как на мыслительно-речевую, так и на психическую жизнь человека определяется совокупностью разных социальных факторов интеллектуального развития индивида. Задачей исследователей является рассмотрение названных фактов во всем их многообразии, так как обстоятельный анализ этих разнообразных суждений, несомненно, поможет обнаружить отдельные элементы процесса мыслительно-речевой деятельности в условиях взаимодействия двух или нескольких языков.

Основным двигателем или регулятором протекания мыслительных процессов в сознании билингва или полиглота являются, по-видимому, различные формы взаимодействия РЯ и одного ИЯ или РЯ и нескольких ИЯ. Какова же динамика взаимодействия языков в сознании индивида? Равноценную ли роль выполняют РЯ и один (или несколько) ИЯ, которыми владеет индивид, при оформлении его мыслительно-речевых процессов? Что следует считать РЯ билингва или полиглота?

Ученые признают возможность автономного существования языков в сознании билингва. Л. В. Щерба, критикуя теорию И. Эпштейна об отрицательном влиянии ИЯ на умственное развитие индивида, писал, что двуязычие бывает не только смешанным, но и чистым, т. е. свободным от интерференции. Наличие чистого и смешанного двуязычия Л. В. Щерба объяснял двумя типами взаимодействия кодов РЯ и ИЯ в сознании билингва, в основе которых лежит независимое или зависимое функционирование каждой из языковых систем в процессе речеобразования [34].

Анализируя формы взаимодействия языков в созна-

нии индивида. У. Вайнрайх выделил, как и Л. В. Щерба, два типа билингвизма: координативный билингвизм характеризуется одинаковой устойчивостью речевых механизмов и соответственных речевых произведений на РЯ и ИЯ; субординативный билингвизм характеризуется активным влиянием РЯ на ИЯ, проявляющимся внешне в структуре речевых произведений на ИЯ [35].

Однако и в случае чистого или координативного билингвизма возможность тождества, равноценности кодов РЯ и ИЯ при оформлении мыслительно-речевых процессов билингва представляется многим ученым весьма сомнительной [3, стр. 176; 12, 19, 36]. Этот вывод вытекает из анализа речевых произведений билингвов, изучающих ИЯ как в процессе целенаправленного обучения, так и в естественных условиях.

В. Леопольд, анализируя опыт становления раннего двуязычия его детей, постоянно подчеркивает динамическое неравенство двух языков в их сознании и речевом поведении. Он утверждает, что каждый из языков занимает попеременно главенствующее положение. Определяющее значение при этом имеет языковое окружение. Наблюдая в дальнейшем за своими детьми, выросшими в двуязычной семье, но постоянно подвергавшимися в школьном возрасте влиянию английского школьного окружения, В. Леопольд установил в их мыслительно-речевой деятельности главенствующее положение английского языка. Исходя из своих наблюдений, он считает равное двуязычие гипотетическим случаем билингвизма.

Вывод В. Леопольда подтверждают и данные М. Уэста, который через 10 лет после публикации работы Ронжа [16] проверил дальнейшее развитие Луи Ронжа, сына ученого. Как выяснилось, мальчик, способный свободно общаться на французском и немецком языках, при оформлении своей внутренней мыслительной деятельности ощущал большее воздействие со стороны немецкого языка. Языковое окружение и в данном случае сыграло определяющую роль в деле формирования главенствующей функции одного из языков.

Значительный интерес для разрешения поставленных вопросов представляют также данные немецкого исследователя А. Вайса, автора книги «Основные проблемы двуязычия» [37], где он на основании анализа речевых произведений эстонских немцев выделяет и описывает

три группы билингов. Речевые произведения первой группы отличаются правильностью как на немецком, так и на эстонском языке. Во второй группе ошибки зафиксированы в речи на эстонском языке. Характерным признаком третьей группы является неправильная речь на обоих языках. Хотя основное внимание автора сосредоточено на анализе ошибок речевых произведений билингов, А. Вайс специально останавливается на проблеме функционального тождества различных языков в сознании билинга. Уже самим выбором терминов для обозначения языков, которыми владеет индивид,— основной язык (*Hauptsprache*) и сопутствующий язык (*Nebensprache*) — Вайс указывает на качественное и количественное различия в функциях двух языков. Автор образно сравнивает речевое общение на двух языках с актом балансирования. И в том, и в другом случае состояние равновесия достигается лишь в результате уравнения взаимодействующих сил. Равновесие же двух языков в сознании билинга постоянно нарушается качественно и количественно различными формами языкового окружения для каждого из двух или более языков. Равноценность функций двух языков, по мнению А. Вайса, может быть и возможна, но не естественна. Она определяется целым рядом предпосылок, важнейшими из которых являются «постоянная равномерная тренировка в двух языках, равное распределение речевых партнеров и, самое главное, «контроль качества» (*Qualitätskontrolle*), т. е. контроль обоих языков с точки зрения соответствия языковым нормам (*auf Sprachrichtigkeit*). Если же эти предпосылки отсутствуют, то необходимым следствием является вытеснение одного языка другим» [37, стр. 18]. Аналогичные допущения содержатся также в исследованиях советских ученых.

А. Г. Зоргенфрей считает, что «в сознании зрелого полиглота существует глубокая разница между языками. Каждый из языков при полном владении им является средством общения и мышления, но лишь один из них, будучи «практическим, действительным сознанием», является не только средством общения и относительно внешним орудием мышления, но и формой мышления в целом, в которой мышление не только проявляет себя, но и формирует» [19, стр. 245].

А. В. Ярмоленко в статье «Структуры и фазы много-

язычия» выделяет «соотносительный комплекс» владения языками, но при этом подчеркивает, что ведущим в этой группе для каждого испытуемого является один язык, причем не всегда РЯ. «В процессе обучения в вузе, где русский язык становится языком и приобретения знаний и бытовым, иностранные студенты (аспиранты) отмечают, что русский язык вытесняет родной, но одновременно обогащает его и становится ведущим. Тогда каждый из совершенно освоенных языков превалирует и чередуется в конкретных условиях общения (в аудитории, общении, семье)» [33, стр. 167].

Мнения лингвистов и психологов подтверждаются данными афазиологии. Л. С. Выготский в статье о многоязычии в детском возрасте указывает на исследование моторной афазии у полиглотов, проведенное ученым-невропатологом Сеппом. На основании анализа данных Сеппа Л. С. Выготский высказывает следующую гипотезу о взаимоотношении различных языков в сознании билингва: 1) системы языков, которыми владеет индивид, обладают в его сознании относительной самостоятельностью; 2) языковая система, «мало употребительная, забытая, как бы вытесненная другой, приобретает возможности свободного развития тогда, когда первая разрушается» [38].

Предположения Л. С. Выготского в значительной мере уточняются и обосновываются фактами и выводами, приведенными Л. Г. Членовым в статье «Об афазии у полиглотов» [39]. Изучив различные случаи восстановления речи у полиглотов, Л. Г. Членов пришел к заключению, что процесс усвоения ИЯ коренным образом отличается от процесса усвоения РЯ. Работа сознания, рационально-логическое мышление билингва ставят ИЯ и РЯ в определенные взаимоотношения. «Первоначально новый язык играет подчиненную роль, генетически и функционально завися от родного (в большинстве случаев это так и остается на всю жизнь), иногда же новый язык замещает и вытесняет родной. Так или иначе, какой-нибудь один язык обычно играет роль основного, т. е. такого, который наиболее связан с действием и мышлением данного человека» [39, стр. 87].

По данным Л. Г. Членова, решающим фактором для возможности замены одного языка другим в функции основного при оформлении мыслительных действий би-

лингва также является речевое окружение. Разрыв между речевым окружением и родной речью билингва или полиглота может иметь два последствия: во-первых, новый язык вытесняет РЯ и начинает играть роль основного¹ (в этих случаях он при речевой афазии восстанавливается первым как самая активная система навыков — правило Питра); во-вторых, процессы мышления и речи оформлены у индивида разными языковыми системами (в этом случае восстанавливается вначале РЯ как самая ранняя система навыков — правило Рибо).

Наблюдения над эмоциями билингвов показали, что значительное большинство билингвов при чтении стихов на РЯ и в переводе испытывают совершенно различные эмоции.

Американские ученые объясняют этот факт не стилистическими особенностями перевода, а вмешательством особого механизма мозга, влияющего на проявление эмоции полиглота. Так, например, Пол Колерс считает, что этот механизм действует на основе «предпочтения», оказываемого мозгом «своему» языку. Например, мозг «предпочитает» то или иное слово РЯ его эквиваленту на другом языке; следует предположить, что мозг француза находит больше поэзии в слове *amour*, чем в английском эквиваленте *love*. Это указывает на то, что мозг небезучастно относится к языковой работе и не ограничивается лишь «логическим управлением символами и грамматическими правилами» [40].

Аналогичные факты можно часто наблюдать и в процессе школьной практики. При передаче содержания прочитанных книг учащиеся воспроизводят зачастую различные детали, которые они при пересказе на РЯ вследствие соображений приличия опустили бы. Объясняется это не непониманием воспроизводимого материала, а слабостью эмоциональных характеристик речи на ИЯ.

К этому же классу фактов относятся многочисленные заявления билингвов и полиглотов, что в особо ответст-

¹ Некоторые ученые, однако, ограничивают, возможность замены одного языка другим в функции РЯ определенными возрастными барьерами. Так, А. Вайс в упомянутой работе пишет: *Die Wahl der Hauptsprache, ein gewisses Alter vorausgesetzt, gilt fürs ganze Leben* [37, стр. 20—21].

венных случаях или в состоянии эмоционального напряжения они испытывают потребность использовать в речи РЯ.

Упомянутые исследования представляют убедительные данные различных функций РЯ и ИЯ для становления мышления и общего развития билингва. Как явствует из приведенных материалов, в сложном процессе взаимодействия двух языков в сознании билингва в качестве РЯ выступает та языковая система, которая в наибольшей мере соответствует потребностям процесса общения в определенных социальных условиях и опирается при этом на накопленный лингвистический и культурный опыт индивида. РЯ билингва или полиглота играет первостепенную роль в оформлении и формировании мыслительно-речевой и психической деятельности индивида. Свойство РЯ занимать главенствующее положение в сознании билингва, его способность в явной или скрытой форме влиять на грамматическую и смысловую структуру высказывания на ИЯ побудили французского исследователя А. Алхинка высказать предположение о том, что порождение высказываний на ИЯ необходимо связано с переводческой деятельностью человеческого мозга¹.

Внедрение ИЯ в мыслительную сферу индивида при условии недостаточно прочного закрепления в ней системы РЯ может нанести значительный вред различным процессам психической жизни личности, затормозив или значительно усложнив их протекание. Именно этим и объясняется, что случаи наиболее пагубного влияния многоязычия на психическое развитие зафиксированы главным образом в детском возрасте, когда предметно-образное мышление ребенка, не будучи достаточно твердо закрепленным в словесных формах одного языка, сталкивается с системой другого².

Педагогическое воздействие на развитие родной и чужой речи приобретает в этих условиях решающее значение. Л. С. Выготский указывает: «Для педагогики и

¹ «Возможно, даже тот, кто очень бегло говорит на ИЯ, прибегает к переводу, но очень высокого режима» [41].

² Именно поэтому столь плодотворной для развития духовной жизни ранее угнетенных и отсталых народов оказалась национальная политика нашего государства, направленная на укрепление национального языка и национальной культуры.

культурной работы в областях, где многоязычие составляет основной факт в развитии ребенка, должен быть детально расчленен вопрос относительно различных форм воспитания речи у детей» [42]. Отсутствие педагогического воздействия, активного методического вмешательства может привести к нежелательным последствиям.

Эти положения могут быть в определенной степени отнесены и к случаям обучения ИЯ в общеобразовательной школе. Большинство методистов и психологов поэтому устанавливают определенный возрастной барьер для начала обучения ИЯ, а также подчеркивают необходимость использования ИЯ для более сознательного восприятия учащимися системы РЯ и для усиления роли РЯ в качестве основного инструмента, стимулирующего процессы мышления и познания индивида. Достичь этого возможно только с помощью сопоставления языковых явлений РЯ и ИЯ, «заставляя учеников замечать разнообразие средств выражения и их значения до самых тонких оттенков» [43]. Это означает, что проблема общеобразовательного значения ИЯ как эталона для сравнения и как средства раскрепощения мысли от языкового плана РЯ, вопросы расширения филологического образования школьников, незаслуженно отодвинутые в последнее время на задний план, должны быть вновь поставлены в центр внимания педагогической общественности.

Использованная литература

1. Алексеев М. А. Различные аспекты проблемы «мышление и язык». В сб. «Тезисы докладов и сообщений на научной дискуссии по проблеме «Язык и мышление». М., 1965.
2. Вережагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
3. Колшанский Г. В. Теоретические проблемы билингвизма. В сб. «Лингвистика и методика в высшей школе». М., 1967, стр. 166.
4. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965, стр. 51.
5. Смирницкий А. И., Ахманова О. С. О лингвистических основах преподавания иностранного языка. «Иностранные языки в школе», 1954, № 3.
6. Бибин О. А. К вопросу об иноязычном мышлении при обучении иностранному языку; Стороженко Н. Я. О единстве речи и мышления на иностранном языке. В сб. «Программа и тезисы докладов 4-й межвузовской научно-методической конфе-

- ренции по актуальным вопросам преподавания иностранных языков».
7. Киселев В. М. О развитии активной внутренней мыслительно-речевой деятельности на иностранном языке; Смирнова Н. И. Обучение иноязычному мышлению через овладение системой понятий, выражаемых иноязычными словами. В сб. «Психология в обучении иностранным языкам». М., «Просвещение», 1967.
 8. Меньшиков Г. П. Кибернетический аспект различения сознания, мышления, языка и речи. В сб. «Язык и мышление». М., 1967.
 9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.—Л., 1934, стр. 29.
 10. Мельничук А. С. О роли мышления в формировании структуры языка. В сб. «Язык и мышление». М., 1967, стр. 82.
 11. Цит. раб. [3].
 12. Ярмоленко А. В. К вопросу о многоязычии. «Ученые записки Ленинградского государственного университета им. А. А. Жданова». Серия философских наук, вып. 8. Л., 1955, стр. 104.
 13. «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе». Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М., «Просвещение», 1967, стр. 65—69.
 14. Ананьев Б. П. Психологические основы культуры устной и письменной речи и ее воспитание в школе. «Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена», том 53. Л., 1946, стр. 7.
 15. Колшанский Г. В. О правомерности различия языка и речи. В сб. «Межвузовская конференция».
 16. Ronjat J. Le développement du langage observe chez un enfant bilingue. Paris, 1913.
 17. Leopold W. Speech Development of Bilingual Child.
 18. Имедадзе Н. В. К психологической природе одновременного овладения двумя языками. Канд. дисс., 1958.
 19. Зоргенфрей А. Г. Некоторые особенности процесса овладения вторым языком. «Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена», т. 35. Л., 1941.
 20. Ибрагимбеков Ф. А. Двужычие, его структура и индивидуальная типология. В сб. «Тезисы докладов на 1-м съезде Общества психологов. 29 июня — 4 июля 1959 г.», вып. 1.
 21. К. Маркс, Ф. Энгельс. Собрание сочинений, т. 8.
 22. Бикчентай, Лаврова-Бикчентай. Мышление на родном и чужом языках. М., 1929.
 23. Короткова Е. В., Кузменко И. Н., Кузнецов О. Н. Сравнительная характеристика ассоциативного процесса на иностранном и родном языках как психологический показатель усвоения языка. В сб. «Материалы 2-го симпозиума по психолингвистике», стр. 71.
 24. Яцкевичюс А. И. Особенности и динамика ассоциаций при усвоении второго языка. Автореф. канд. дисс., 1960.
 25. Расулов Р. М. О психологическом анализе формирования двужычия. В сб. «Тезисы докладов на 1-м съезде Общества психологов. 29 июня — 4 июля 1959 г.», вып. 1.

26. Барсук Р. Ю. Основные проблемы обучения иностранным языкам в национальной школе. М., 1967, стр. 32.
27. Stern W. Die Erlernung und Beherrschung fremder Sprachen. Zsch. für päd. Psychologie, 1919.
28. Леонтьев А. Н. Обучение как проблема психологии. «Вопросы психологии», 1957, № 1.
29. Мегрбян А. А. К вопросу о содержании сознания. В сб. «Проблемы сознания». М., 1966, стр. 138.
30. Epstein I. La pensee et la polyglossie. Essai et didactique. Paris, 1915.
31. Выготский Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Умственное развитие детей в процессе обучения. Л., 1935; Щерба Л. В. Преподавание иностранного языка в средней школе. «Общие вопросы методики». М.—Л., 1947.
32. Любарская А. А. Опыт анализа двуязычия в связи с работой Эпштейна «Мысль и многоязычие». В сб. «Иностранные языки в советской школе». М., 1929.
33. Ярмоленко А. В. К вопросу психологии многоязычия. В сб. «Материалы университетской психологической конференции». Л., Изд-во ЛГУ, 1949; его же. Способность к многоязычию. В сб. «Проблемы способностей». М., 1962; его же. Структура и фазы многоязычия. В сб. «Проблемы общей и инженерной психологии». Л., Изд-во ЛГУ, 1964.
34. Щерба Л. В. Понятие о двуязычии. Критика некоторых возражений против иностранного языка в роли общеобразовательного предмета. Преподавание иностранного языка в средней школе. «Общие вопросы методики». М.—Л., 1947, стр. 54—56.
35. Weinreich U. Languages in Contact. Findings and Problems. The Hague, 1963.
36. Graun M. Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. «Göttingische Gelehrte-Anzeigen», 1937, Hft. 4.
37. Weiss A. Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Heidelberg, 1959.
38. Цит. раб. [31], стр. 62—64.
39. Членов Л. Г. Об афазии у полиглотов. «Известия АПН РСФСР», 1948, вып. 15.
40. «Какой мозг у полиглота». «За рубежом», № 7(425) от 14—20 февраля 1969 г., стр. 15.
41. Alhinc I. Methodes audio-visuelles employées au centre de linguistique appliquée de Besançon.
42. Цит. раб. [31], стр. 64.
43. Щерба Л. В. О смешении языков. «Избранные работы по языкознанию и фонетике», т. 1, стр. 48.

Под программированным обучением мы понимаем организацию обучения на основе программы, в которой строго сформулированы конечные и промежуточные цели и задачи обучения, четко указаны способы их достижения и предусмотрен непрерывный контроль (и самоконтроль) деятельности обучающегося, т. е. управление на основе хорошей обратной связи.

Программированное обучение в плане методики обучения иностранным языкам возможно на различных уровнях:

а) на уровне всего процесса обучения в целом (макропрограммирование);

б) на уровне различных видов и звеньев этого обучения: различные профили обучения, отдельные периоды обучения по каждому из профилей, отдельные темы внутри этих периодов, отдельные упражнения внутри этих тем и т. п., т. е. микропрограммирование;

в) на уровне различных форм учебной работы — урок, работа в лаборатории, работа дома.

Ниже рассматривается развитие лингвистического мышления обучаемых только на уровне микропрограммирования.

Среди отечественных исследований по программированному обучению существенное место занимают работы, основанные на психологической концепции «умственных действий». В соответствии с этой теорией основной единицей усвоения должно стать целенаправленное, контролируемое действие учащихся, в процессе которого формируется определенное понятие, вырабатываются соответствующие умения и навыки. Программирование должно заключаться в выявлении операционной стороны знаний, нахождении способов их предметного «предъявления учащимся» [1].

П. Я. Гальперин устанавливает пять этапов формирования умственного действия: (1) формирование предварительного представления о задаче — ориентировочной основы будущего умственного действия, (2) формирование ее материальной, или материализованной, формы, (3) формирование умственного действия без непосредственной опоры на материальные объекты, (4) формирование этого действия в речи про себя и (5) формирование этого действия во внутренней речи [2].

Наши эксперименты по программированному обучению немецкому языку проводились на основе поэтапного формирования умственных и речевых действий и необходимых для достижения данной цели лингвистических понятий.

Формирование этих действий и понятий на основе указанной концепции, существенно повышая эффективность обучения, одновременно представляет широкие возможности для развития лингвистического мышления обучаемого. Как показывают исследования советских психологов, не сложившиеся (усвоенные) знания и действия сами по себе, а в большей степени особенности в усвоении новых знаний определяют возможности формирования мыслительных способностей человека, возможности развития различных видов мышления. Так, например, выявление характера и последовательности операций, необходимых для образования и употребления многих грамматических конструкций, требует представления изучаемого явления в виде языковых моделей. Только уяснив себе структуру и принцип функционирования данной конструкции, учащийся поймет обоснованность ориентировочной основы действия — последовательность операций для безошибочного образования и употребления новой грамматической формы.

Такие модели удобно представить в виде графической схемы с применением несложной символики. Подобные модели, хотя и выражают самое существо изучаемого грамматического явления достаточно наглядно, все же, будучи абстрактными образованиями, требуют активной мыслительной деятельности для усвоения взаимодействия между элементами модели, а также для усвоения ее обобщенного значения.

В тех случаях, когда структура такой модели достаточно проста, преподаватель может предложить учащим-

ся проанализировать примеры (подобранные им для этой цели в строгой последовательности) с тем, чтобы обучаемые сами составляли аналогичные модели.

В обоих случаях учащиеся выявляют существенные и несущественные признаки, производят операции анализа и синтеза, пользуются определенными лингвистическими понятиями. Все это способствует развитию лингвистического мышления. Как известно, в зависимости от содержания и характера задач, на решение которых направлено мышление, психологи выделяют его различные виды: научное, конструктивное, математическое, лингвистическое и т. д. Каждый вид мышления характеризуется своими операционными особенностями.

Под лингвистическим мышлением мы понимаем способ ориентировки в языковом материале на основе лингвистических задач. Операционной особенностью лингвистического мышления является актуализация в сознании субъекта лингвистических ориентиров для извлечения экстралингвистической информации из контекста в процессе восприятия речи и для построения сообщения в процессе производства речи.

Однако, хотя форма выражения знания весьма существенна, особенно важно гносеологическое содержание: важно не только то, что отражается, важна и глубина отражения.

При обучении иностранному языку этой задаче соответствуют принципы моделирования, основанные на структурно-семантическом анализе языка [3].

Полученные в результате такого анализа модели должны быть изучены в психологическом плане: их нередко можно упростить, опираясь на эвристическую деятельность обучаемого и на знания, полученные им в предыдущих классах. Так, например, при изучении темы «Словосочетание: прилагательное + существительное» 44 случая окончания прилагательных (во всех родах и числах, при наличии или отсутствии определенного или неопределенного артикля) лингвистически можно свести к восьми моделям, в которых сформулированы отношения между определителем, существительным и окончанием прилагательного. Однако психологический анализ показал, что у учащихся уже сформировано ранее понятие «исходная (словарная) форма существительного». Это дало возможность в целях обучения сократить

число моделей до четырех вместо восьми «чисто лингвистических», а именно:

1) наличие определителя с окончанием определенного артикля дает прилагательным окончание -ep;

2) отсутствие окончания определенного артикля дает в прилагательном окончание определенного артикля;

3) отсутствие окончания определенного артикля и наличие -es у существительного дает в прилагательном окончание -ep;

4) наличие окончания определенного артикля в словарной форме (die, des, das; die) дает в прилагательном окончание -e.

После ознакомления с моделями учащимся сообщается ориентировочная основа действия и организуется ее усвоение. Наглядно-действенная форма знания, как правило, более способствует его усвоению, чем наглядно-предметная форма, ибо по готовому предмету, в котором объектировано определенное знание, виден только результат, а не сам процесс отражения действительности; когда же мы наблюдаем саму деятельность, то усвоение заключенного в ней содержания облегчается в силу его поэтапного развертывания в ходе целенаправленного воздействия одним предметом на другие [4].

При изучении грамматических конструкций ориентировочная основа действия нередко может быть представлена в виде алгоритмического предписания¹.

Логические операции, которые включаются в алгоритм, можно разделить на два типа: простой алгоритмический императив и условный алгоритмический императив. Примером простого алгоритмического императива может служить инструкция «поставь третью глагольную форму в конец предложения»; под условным алгоритмическим императивом мы понимаем требования выполнить определенное действие, если выполняется определенное условие, например: «если нет суффикса -iegen, добавь только суффикс -te».

Алгоритм может быть построен либо из простых ал-

¹ Как и Н. Л. Ланда, мы понимаем под этим термином предписания, обладающие многими, но не всеми существенными свойствами алгоритма. В дальнейшем для краткости вместо термина «алгоритмическое предписание» мы будем употреблять термин «алгоритм».

горитмических императивов, либо носить смешанный характер. Последний случай, как показывает опыт программирования (Н. Л. Ланда и др.), является преобладающим.

Пользуясь алгоритмом, обучаемый знакомится в процессе его применения с различными видами соотношения условий и следствий, учится самостоятельно выполнять требуемые действия, глубоко проникает в их логическую структуру и взаимосвязь.

Ввиду того что учащиеся уже знают структуру моделей и логику отношений внутри нее, а усвоение алгоритма происходит в процессе деятельности над языковым материалом, то его вербальное заучивание вообще исключается, и само усвоение происходит путем произвольного запоминания.

Следует отметить, что в определенных случаях (в зависимости от характера изучаемого явления, уровня развития учащихся, наличия необходимого времени и т. д.) преподаватель в соответствии с заранее составленной программой может предложить учащимся самим составить алгоритм. В других случаях, напротив, алгоритм может оказаться вообще излишним: так, например, в классах некоторых школ (№ 29, 26 Харькова), в которых до этого учащиеся уже имели опыт работы с алгоритмами, для усвоения правил употребления склоняемых форм прилагательных (с последующей автоматизацией) достаточно было организовать целенаправленную работу с моделями.

Необходимо иметь в виду, что исследовательский путь в обучении предполагает высокий уровень умений учащихся самостоятельно работать на уроке и требует значительных затрат времени. Поэтому этот путь в обучении не может быть основным [5].

Наша практика показала, что работа с алгоритмом, даже при последующей автоматизации, не всегда исключает ошибки. Поскольку полная формализация понятий, применяемых при обучении, невозможна, возникают случаи смещения сходных в том или ином отношении лингвистических объектов. Так, например, несмотря на то что учащимся сообщались существенные признаки партиципа II (приставка *ge-*, суффиксы *-t/-en*), его все же при чтении текстов иногда смешивали с инфинитивом с частицей *zu*. Поэтому при ознакомлении с ориен-

тировочной основой действия учащимся целесообразно сообщить о возможности ошибок такого рода и (это особенно важно) разъяснить причины их возникновения.

В данном случае таких причин в основном три: одинаковый вспомогательный глагол (*haben*), сочетающийся как с инфинитивом, так и с партиципом; одинаковая позиция обеих форм в конце предложения; возможность возникновения осмысленного высказывания как при правильной, так и при ложной интерпретации всей конструкции в целом (*Ich habe die Arbeit gemacht — Ich habe die Arbeit zu machen*).

Практика показывает, что возможность таких ошибок должна быть обязательно осмыслена.

Рассматриваемая методика применима и к изучению лексики: сначала предъявляется семантическая и словообразовательная модель слова в сопоставлении с родным языком, затем показываются условия, в которых реализуется та или иная схема и погашаются другие, после чего учащиеся, зная эти условия, устанавливают конкретное значение данного слова в предъявленных предложениях. При таком изучении словарного состава учащиеся сознательно овладевают семантическими и структурными закономерностями лексики данного языка и приобретают навыки оперирования этими значениями в языковой практике.

Наши эксперименты свидетельствуют также о возможности применения указанной методики при целенаправленном обучении предвосхищению языковых элементов в целях развития навыков быстрого беспереводного понимания текста. Так, например, мы учили школьников в классе в процессе чтения про себя быстро ориентироваться в значении глагола *haben* в зависимости от рядом стоящего с ним слова. Если в предложении стоит наречие прошедшего времени *gestern*, сразу ясно, что глагол *haben* употребляется не в своем основном значении, а следовательно, и не переводится и т. д. Такой подход к тексту позволяет овладеть структурно-семантическими закономерностями изучаемого языка, вскрыть глубокие связи между лексикой и грамматикой и на основе осознания этой связи создать необходимые предпосылки для формирования «языковой догадки», «чувства языка».

Наши наблюдения показали, что использование моде-

лей и алгоритмов сопровождается мыслительной активностью учащихся, поскольку они убеждаются в практической целесообразности и эффективности такого обучения.

Фиксирование внимания учащихся на последовательности операций, применяемых при решении учебных задач, ведет к постепенному осознанию общих приемов лингвистического мышления, в результате чего формируются и закрепляются мыслительные навыки.

Сформировавшиеся приемы лингвистического мышления оказались настолько прочными, что мы решили проверить, не обладают ли они способностью к переносу и на другие учебные предметы в тех случаях, когда ставится задача овладения метаязыком (символикой) данного предмета.

Таким предметом была выбрана география, а частным вопросом — изучение географической карты.

Важнейшим средством обучения была опора на развернутое использование дифференциальных признаков, пооперационный контроль и система упражнений, способствующая развитию способности быстрого чтения карты. Сравнение результатов в обоих классах показало (как в качественном отношении — точность распознавания объектов, так и в количественном — затраченное время), что безусловно лучшие показатели были в классе, где учебный материал изучался по методике умственных действий.

Этот же путь программированного обучения был проверен при изучении отдельных жанров фольклора на уроках литературы в V классе. Предварительные результаты и в этом случае оказались положительными [6, 7].

Дело в том, что процесс усвоения иностранного языка характеризуется прежде всего тем, что он требует систематических усилий для преодоления психологической нерасчлененности понятий и формы их языкового выражения. Л. С. Выготский обратил внимание на то, что усвоение иностранного языка «освобождает речевые мысли из плена конкретных языковых форм и явлений» [8, 230]. Л. С. Выготский сравнивал этот процесс с усвоением алгебры, ибо здесь идет речь об усвоении новой системы научных понятий, что по своей психологической природе совершается так же, как процесс усвоения иностранного языка.

Таким образом, роль иностранного языка для общего развития мышления несомненна.

В современную эпоху роль языка как предмета обучения возрастает и по другой причине: интенсивный процесс математизации наук требует овладения метаязыком в соответствии с быстро развивающимся языком — объектом. Таким образом, становится весьма актуальным единый семиотический подход к различным знаковым системам, в том числе и к искусственным. Изучение естественного языка как самой богатой и сложной семиотической системы создает предпосылки для более легкого овладения искусственными языками.

При обучении иностранному языку в соответствии с принципами теории умственных действий учащиеся привыкают пользоваться различного рода инструкциями и алгоритмическими предписаниями.

Это тоже имеет немаловажное значение для развития обобщенных навыков мышления.

Таким образом, программированное обучение иностранному языку безусловно может способствовать развитию мышления обучаемого.

Возражая тем, кто считает, что сущность программированного обучения иностранным языкам препятствует развитию мышления, необходимо констатировать, что существует немало таких программ, которые не способствуют формированию и развитию мыслительных способностей.

Зачастую контроль осуществляется по результату. Учащийся сопоставляет свою запись с записью в ключе — и только. Само же протекание мыслительного процесса не выявлено. Здесь не обеспечена отработка ориентировочной части грамматических операций. Отношение только к результату, пишет П. Я. Гальперин, характеризует «слепую дрессировку» [9]. Разумное действие характеризуется в первую очередь отношением к своим условиям, а не только к своему результату. Отсутствие ориентировки в условиях выполняемого действия ослабляет управляемость ходом усвоения. Чтобы управлять этим процессом, надо дать учащемуся ориентировочную основу действия, всю сумму признаков, по которым он и должен совершить это речевое действие, иначе говоря, сообщить ему модель и алгоритм образования языкового

явления и затем дорабатывать поэтапно каждую операцию алгоритма до ее автоматизации.

Наш опыт по составлению программы по такой схеме при изучении темы «Словосочетание: прилагательное + существительное» свидетельствует о большом преимуществе поэтапного формирования действий не только с точки зрения экономии времени, но и с точки зрения формирования способности к логическим операциям выделения научного понятия.

Надо отметить, что, к сожалению, много программ составляется без определенной психологической теории усвоения и без четкого уяснения составителями, к какой методической концепции они относятся. Так, наблюдается тенденция сообщать учащимся длинные, сложные, нерационально составленные алгоритмы [10]. Учащиеся вынуждены запоминать их и действовать по ним, не понимая отношений, которые лежат в основе алгоритма (модель языкового явления при этом часто не сообщается). Это ведет к увеличению длины шага, быстрому утомлению, понижению интереса, затрудняет автоматизацию, а главное — не способствует развитию мышления обучаемых.

Надо со всей решительностью еще раз подчеркнуть, что нам подходит не любое программирование, даже если оно приводит к определенному повышению эффективности обучения, а только то, которое обеспечивает развитие лингвистического мышления обучаемых. Обсуждение спорных и нерешенных вопросов, связанных с этой проблемой, будет способствовать развитию теории и практики программированного обучения иностранным языкам.

Использованная литература

1. Гальперин П. Я., Решетова З. А., Талызина Н. Ф. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. М., 1966.
2. Гальперин П. Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий. «Вопросы психологии», 1960, № 4, стр. 142.
3. Степанова М. Д. Грамматическое моделирование. «Иностранные языки в школе», 1963, № 3.
4. Булаев Ю. Ф. О путях овладения накопленным знанием. Автореф. канд. дисс., 1966, стр. 15—16.
5. Кулько В. А. Создание проблемной ситуации. В сб. «Материалы XXI научной конференции». Волгоград, 1966.

6. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Програмування граматического материалу к иноземно мози. «Радянська школа», 1963, № 10.
7. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Опыт составления и экспериментальной проверки программированных материалов по немецкому языку. «Иностранные языки в школе», 1966, № 5.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1934.
9. Гальперин П. Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения. В сб. «Программированное обучение». М., 1964, стр. 5.
10. Заволока А. Б., Пешехонова В. Е. Программированное учебное пособие по теории и практике перевода научно-технического текста. Киев, 1964.

Проблема эффективного обучения учащихся школ устной речи уже в течение нескольких лет широко обсуждается на страницах нашей печати. За последние годы журнал «Иностранные языки в школе» опубликовал большое количество статей как специалистов в смежных областях наук (психология, лингвистика), занимающихся обучением иностранным языкам, так и представителей методики, которые рассматривали эту сложную проблему с точки зрения своей науки. Однако несмотря на определенные достижения в теоретическом и практическом плане, мы еще далеки от того, чтобы можно было сказать, что разработана эффективная система, помогающая научить умению относительно свободно выражать свои мысли. Как отечественные, так и зарубежные методисты [1] не удовлетворены теми результатами, которые достигнуты в школе при обучении экспрессивной устной речи.

Не касаясь ряда объективных причин, затрудняющих работу учителей (например: недостаточная сетка часов, большая наполняемость классов), целесообразно остановиться на методической стороне этой важной проблемы и, в частности, проследить, насколько применяемые в настоящее время упражнения и последовательность их использования помогают достижению поставленной цели.

Внимательное ознакомление с литературой дает основание говорить о том, что описание упражнений носит в основном общий характер. Некоторые авторы в большей или меньшей степени затрагивают вопрос о системе упражнений, которая должна научить учащихся неподготовленному устному высказыванию, однако обоснованного изложения, какими должны быть упражнения, входящие в предлагаемую ими систему, мы не находим [2, 3, 4, 6, 7].

Следует сказать, что одним из основных недостатков

предлагаемых систем является, на наш взгляд, отсутствие одного из необходимых звеньев в последовательной цепи упражнений. Так, почти все авторы говорят о необходимости упражнений, которые помогают достичь автоматизированного владения определенными речевыми образцами, однако следующей стадией они считают уже речевые упражнения в связи с ситуациями, вне зависимости от того, как различные авторы их называют [5, 6, 8, 10]. Невозможность осуществления такого перехода от упражнений, которые направлены на обучение правильному употреблению формы, к самому сложному виду речевого творчества — неподготовленному высказыванию, который требует оперативного решения разнообразных мыслительных задач, — очевидна. Речь как вторичное творческое умение основывается на первичных умениях и навыках, но не сводится к ним [11, 12, 13, 14, 15]. Вряд ли было бы правильным рассматривать владение языком как умение реагировать на речевые стимулы, которые вырабатываются благодаря разучиванию путем многократного повторения определенных речевых образцов.

Упражнения, основной целью которых является обучение автоматизированному владению определенными речевыми образцами, требуют большой практики, которая предполагает максимальное развитие речевой активности учащихся, что вряд ли возможно без умственной активности. Выполнение различного рода упражнений, ведущих к автоматизированному владению формой, не должно носить механического характера, ибо навык проходит путь от осознанного выполнения действий к их автоматизированному выполнению [4, 16, 17, 18].

Однако даже осознанное разучивание формы само по себе еще не обеспечивает умения самостоятельно выражать свои мысли. Накопление в памяти большого количества готовых форм может остаться мертвым грузом в памяти учащихся, если не обучить их умению самостоятельно оперировать этими формами, умению самостоятельно сочетать эти формы в зависимости от ситуации.

Недостаток системы, в которой отсутствует постепенный переход от работы, необходимой для автоматизации формы, к работе над сложными мыслительными задачами (высказывание в связи с темой или ситуацией), отме-

чался методистами, но, к сожалению, о видах упражнений, которые должны были бы заполнить этот разрыв, сказано недостаточно.

В связи с этим целесообразно рассмотреть возможные виды упражнений и последовательность в их выполнении, которые помогли бы развить у учащихся умение самостоятельно выражать свои мысли в связи с той или иной темой или ситуацией, но без предварительного разучивания этой темы.

С методической точки зрения наиболее удобным представляется деление всех упражнений на две основные группы: (I) языковые и (II) речевые¹. Речевые упражнения в свою очередь целесообразно подразделить на: (1) подготовительные и (2) собственно речевые.

Основная задача подготовительных упражнений состоит в том, чтобы отработать материал (лексику, грамматику, речевые образцы), довести его по возможности до степени автоматизированного владения и при этом научить школьников не только реагировать на речевые стимулы, но и творчески перерабатывать выученное. Следовательно, подготовительные упражнения можно в свою очередь условно подразделить на: (а) тренировочные и (б) творческие, но главной целью как тех, так и других остается усвоение материала. Собственно речевые упражнения по сравнению с подготовительными преследуют иную цель: они развивают умение свободно комбинировать и сочетать выученное, использовать усвоенный материал в зависимости от потребности высказывания. Поэтому не вызывает сомнения то положение, что собственно речевые упражнения должны быть: (а) коммуникативными, (б) творческими и (в) ситуативными. Следует кратко пояснить, что понимается в данном случае под перечисленными выше терминами.

Когда говорится, что упражнения должны быть коммуникативными, имеется в виду, что каждое предложение такого упражнения должно быть естественным и нести в себе какую-нибудь информацию. Это отнюдь не означает, что информация будет для учащихся новой или необычной. Она может быть повседневной, но такой, которая связана с реальной действительностью, с жиз-

¹ В данной статье вопрос о языковых упражнениях не будет разбираться.

ненным опытом школьника, а не искусственной, надуманной, неестественной.

Творческими упражнения будут в тех случаях, когда перед учащимися ставится проблема применения собственных умений, когда они должны самостоятельно, без посторонней помощи, решить речевую задачу, проявить свою инициативу¹. Творческие упражнения должны быть составлены таким образом, чтобы они помогали школьникам излагать свое собственное суждение; они не должны повторять чужие, подсказанные им (автором учебника или учителем) мысли, а стараться выразить свое, пусть первоначально даже самое примитивное суждение.

Упражнения ситуативного типа создаются при помощи стимулов (вербальных или наглядных), которые вынуждают учащихся высказывать свои мысли о том, что является наиболее естественным при заданных обстоятельствах.

Итак, становится очевидным, что собственно речевые упражнения должны удовлетворять перечисленным выше требованиям. Однако когда речь заходит о подготовительных упражнениях, то методисты по-разному решают вопрос о том, каков должен быть их характер.

В связи с этим имеет смысл остановиться на них более подробно.

Не вызывает сомнений тот факт, что работа по созданию навыков и умений устной речи должна начинаться с отработки формы, которая является необходимым элементом сложного умения говорить на языке. Речь — это творческая деятельность, но она становится возможной лишь тогда, когда говорящий не задумывается или почти не задумывается над языковым оформлением мысли, когда языковое оформление происходит автоматически. Не только у нас, но и за рубежом методисты придают большое значение выработке автоматизированного умения пользоваться материалом языка [19]. Но этой работой следует заниматься изолированно от других задач. Нельзя одновременно отрабатывать форму и требовать от ученика изложения сложных мыслей. Необходи-

¹ К творческим упражнениям можно отнести и языковые упражнения, но при их выполнении творчество будет носить несколько иной характер.

мо вычленение частных действий из сложных, так как выполнение сложного действия в начале обучения невозможно [20, 21].

Многократное повторение одного и того же речевого образца обеспечивает его первоначальное запоминание. Опыт работы многих методистов убеждает нас в том, что различного рода подстановочные таблицы наиболее экономны как в отношении затраты сил и энергии, которые учащиеся затрачивают на данный вид работы, так и в отношении затраты классного времени. Подстановочные таблицы (как устные, если учитель сам дает образец, так и со зрительной опорой, если они зафиксированы в книге или записаны на доске), используемые в отечественных и зарубежных учебниках и пособиях (С. К. Фоломкина, Э. И. Каар, Г. М. Уайзер, Р. Ладло, Ч. Фриз и др.), удобны еще и тем, что они позволяют очень широко применять хоровые приемы работы.

Подстановочные таблицы никак нельзя причислить к творческим упражнениям, ибо в них учащимся уже заранее предложены и форма, и содержание высказывания. Но значит ли это, что на этом основании предложения в них могут быть лишены коммуникативной ценности? Отнюдь нет. Все элементы речевого образца должны быть подобраны таким образом, чтобы сам образец, который учащиеся произносят, всегда отражал реальную действительность, чтобы вопрос о том, когда, в какой жизненной ситуации можно произнести то или иное предложение, не мог возникнуть. С первых шагов, приступая к изучению иностранного языка, школьники должны осознавать, что изучаемый язык служит целям общения, необходим для коммуникации; у них никогда не должно возникать чувство, что на иностранном языке можно сказать фразы, которые противоречат здравому смыслу, лишь бы они были сказаны правильно с точки зрения норм данного языка. Кроме того, не следует оставлять без внимания и тот факт, что неоднократно повторенная фраза остается в памяти учащихся. В связи с этим есть основания полагать, что учащиеся смогут употребить ее в определенной речевой ситуации (умению употреблять выученный материал в различных речевых ситуациях учат специальные упражнения, о которых речь будет идти ниже); следовательно, это должны быть такие фразы, которые отражают реальную действитель-

ность, т. е. являются коммуникативными. Соблюдение этих условий для любого вида упражнений позволяет значительно сэкономить силы учащихся: они не будут тратить энергию на повторение и заучивание фраз, которые никогда не пригодятся им в дальнейшей практической деятельности.

На необходимость обучать школьников на материале, имеющем коммуникативную ценность, указывают методисты и психологи как у нас, так и за рубежом. Однако некоторые специалисты в области методики и авторы издающихся в настоящее время учебников и пособий ошибочно полагают, что единственной целью при работе с подстановочными таблицами (устными или со зрительной опорой) является автоматизация речевого образца. Поэтому, желая дать учащимся как можно больше практики и автоматизации того или иного речевого образца, но располагая при этом ограниченным количеством лексики на начальном этапе обучения, учителя часто предлагают школьникам произносить предложения типа:

This is a tie.

This isn't a pen.

This is a girl.

This isn't a boy.

This is a desk.

This isn't a blackboard, etc.

Совершенно очевидно, что такие предложения не представляют собой никакой коммуникативной ценности, ибо трудно представить реальную ситуацию, при которой можно было бы спутать галстук с ручкой, девочку с мальчиком, парту с доской и т. д.

Своего рода устной подстановочной таблицей являются и некоторые вопросо-ответные упражнения, которые также направлены на развитие умения автоматически использовать тот или иной речевой образец в собственном высказывании. Возьмем для примера очень распространенный комплекс речевых образцов:

Is this a pen? — No, it isn't.

Is this a pencil? — Yes, it is.

Is this a pen or a pencil? — It is a pencil.

Учитель показывает предметы или изображения предметов в очень большом количестве, и дети (этот вид работы характерен для первого года обучения) учатся быстро реагировать на речевые стимулы. Но все эти фразы вряд ли представляют какую-либо коммуни-

кативную ценность, так как от карандаша и ручки, которые еще, возможно, иногда трудно отличить из-за их формы, учитель, опять-таки ввиду ограниченных лексических возможностей, переходит к столу и стулу, лошади и собаке, мальчику и девочке и т. д. При каких обстоятельствах человек, в том числе и ученик, может перепутать эти предметы? Само такое положение, при котором учитель серьезно задает подобные вопросы, вызывает у учащихся психологически оправданную реакцию: в иностранном языке возможно говорить любые неестественные для обычной жизни вещи. Поэтому в классе нередко можно слышать от ученицы предложения типа: *I like to play football. I like to play football in winter.* Причем учитель даже не обращает внимания на подобные ответы, полагая, что если предложения построены в соответствии с нормами изучаемого языка, произнесены в хорошем темпе и с хорошим произношением и интонацией, то задача данного этапа обучения выполнена.

Такое отношение к подбору материала со стороны составителей учебников и пособий или учителя, а также реакция учителя на подобные ответы учащихся указывают на то, что, несмотря на многочисленные утверждения о том, что учить надо не аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике), а умениям (монологической и диалогической речи, пониманию на слух, чтению и письму), на деле такая организация материала приводит к обучению аспектам языка. Это очевидно, ибо в жертву форме приносится содержание. Такое отношение к содержанию еще более резко выражается в тех случаях, когда активизируется временная форма, употребление которой искусственно вырывается из речевой ситуации. В английском языке это положение легко проиллюстрировать на примере временной формы *Present Continuous Tense*, когда ученики должны произносить предложения типа *I am sitting down — I am standing up — I am touching my nose*, т. е. предложения, которые они наверняка не только никогда не произнесут в своей жизни (*I am touching my nose*), но вообще вряд ли представят реальную ситуацию, в которой их можно было бы сказать (*I am sitting down*).

Сказанное отнюдь не означает, что изучение речевого образца типа *Is this a pen?* не нужно. Этот речевой об-

разец, как и другие перечисленные выше, необходим, но ему следует придать коммуникативную ценность, например:

Is this your ball? — No, it isn't.

Is this her ball? — Yes, it is.

Is this your ball or her ball? — It is her ball.

То же относится и к временной форме Present Continuous Tense; она нужна, но при ее введении и отработке следует думать о реальной речевой ситуации, в которой она может употребляться.

Есть еще одно попутное замечание, касающееся работы с подстановочными таблицами. Это замечание относится только к работе с подстановочными таблицами со зрительной опорой, т. е. к таким таблицам, которые печатаются в учебниках, а иногда изготавливаются учителем на больших листах бумаги для работы в классе (если учитель полагает, что в учебнике подстановочных таблиц недостаточно). Учителям следует всегда иметь в виду ту конкретную цель, которую имеет то или иное упражнение. Если мы определили подстановочные таблицы как тренировочные упражнения, которые призваны отработать и довести до степени автоматизации определенную форму, то и использовать их надо в этом направлении. Это значит, что учащиеся должны произнести как можно больше предложений, построенных по данному образцу. Заранее согласившись с тем, что в подстановочных таблицах и форма и содержание уже даны (следовательно, учащиеся могут выбрать любой элемент из имеющихся колонок и составить на этой основе свои предложения), было бы крайне неразумно помещать в колонках такие элементы, которые не всегда сочетаются или могут дать неправильные сочетания. В этом случае учащиеся вынуждены просмотреть все элементы во всех колонках, чтобы подобрать такие, которые составили бы естественное и правильное предложение. Проиллюстрируем сказанное на примере. В учебнике английского языка для VII класса (Е. В. Белова и Л. Р. Тодд) дана следующая подстановочная таблица:

We	put	tea	in	a plate
	cut	milk		a cup and saucer
	eat	bread and butter	on	a glass
		meat and potatoes		a knife

I	drink	eggs vegetables soup apples fruit cake	with	a fork a spoon
---	-------	---	------	-------------------

Выполняя задание с формулировкой «Составьте предложения по таблице», ученик должен думать, во-первых, о том, какой надо подобрать предлог к данному словосочетанию с точки зрения норм изучаемого языка, во-вторых, какие выбрать слова из третьей, а затем из пятой колонки, чтобы получить осмысленное предложение. Естественно, что при таких условиях темп работы будет крайне заниженным, а количество предложений, построенных по образцу,— минимальным; следовательно, основная цель упражнения (автоматизация структуры) не достигнута. Эта таблица по своему характеру соответствует языковому упражнению типа заполнения пропусков предлогами. Этот пример не единственный случай подобного использования подстановочных таблиц. Поэтому учителям следует вдумчиво подходить к самостоятельному изготовлению подобных пособий.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод, что даже на первых этапах обучения, когда автоматизируется та или иная модель, тот или иной речевой образец, все предложения должны представлять коммуникативную ценность и отражать реальную действительность.

Однако одни упражнения по автоматизации не могут обучить устной речи, ибо речь — это творческий процесс, связанный с напряженной мыслительной деятельностью, в процессе которой учащиеся должны научиться творчески применять изученные речевые образцы в собственных высказываниях. Поэтому и упражнения следующего после автоматизации этапа должны предусматривать развитие мыслительных операций при постепенном усложнении задач, которые ставятся перед школьниками.

В связи с этим следующую группу подготовительных упражнений, являющихся переходной ступенью от тренировочных упражнений к собственно речевым, должны составлять упражнения, которые дают учащимся воз-

возможность самостоятельно использовать разученные образцы, т. е. творческие упражнения. Само собой разумеется, что обязательным условием любого творческого упражнения должна быть коммуникативная ценность каждого сказанного предложения. Поэтому как подготовительные упражнения в автоматизации речевых образцов, так и подготовительные упражнения творческого характера должны быть непременно коммуникативными. Первым шагом на пути творческого использования заученного материала является построение собственных предложений по аналогии с уже известными. Аналогия — это одна из наиболее легких форм умозаключений; при действии по аналогии черты знакомого переносятся на новое явление.

«Аналогия по своему характеру близка к подсознательному, интуитивному переносу навыков, но отличается от последнего осознанностью действий» [22].

Выполняя упражнения по аналогии, ученик выбирает тот речевой образец из числа ему известных, который необходим для выражения определенной мысли, и строит свое предложение по аналогии с ним. В этом действии уже проявляется определенное творчество: мысль лишь частично подсказывается ученику (то ли в формулировке задания, то ли в вопросе, то ли в иллюстративной наглядности, которая является стимулом к речи); школьник должен сам приложить определенные мыслительные усилия, чтобы передать какую-то коммуникацию.

Творческие упражнения, как упоминалось выше, должны быть непременно коммуникативными, причем их коммуникативность, как правило, будет зависеть от задания, которое им предпослано. Если это вопросы учителя, то они должны отражать реальную действительность, не быть неестественными, надуманными. В результате этого, когда роль спрашивающего передается ученикам, они, составляя свои вопросы по аналогии с вопросами учителя, будут иметь в виду не только формальный, но и смысловой аспект. Вопросы могут быть как общими, альтернативными, так и специальными, например:

Do you like to play volley-ball?— Do you like to play chess?— Do you like to read books?— Do you like to sing songs?— Do you want to go to the river or to the forest?

— Do you want to ski or to skate?— What game do you want to play?— Where do you want to go?— Is this your book?— Is this Ann's pencil?

Другим видом творческих упражнений являются короткие сообщения учащихся в связи с микроситуацией, состоящие вначале из одного предложения, а с течением времени из двух, а затем и из трех. Такие упражнения всегда будут творческими и коммуникативными, так как эти свойства заложены в самом задании, хотя основной целью этих упражнений является закрепление материала. Так, отработав речевой образец типа I like to play chess и I like to read books и его грамматический вариант I don't like to play chess (I don't like to read books), ученики получают задание: Say what you like to do and what you don't like to do.

Разница между этим видом упражнений и тренировочными упражнениями, направленными на автоматизацию речевого образца, заключается в том, что, выполняя тренировочные упражнения, учащиеся говорили фразы, которые звучали для них абстрактно, отвлеченно, это были общие фразы о ком-то. Получая же конкретное задание сказать о себе, ученик переносится из области отвлеченных рассуждений в реальную жизнь, которая непосредственно его самого касается, относится к нему самому, которая ему близка.

Таким же образом, разучив речевой образец Nick can swim well и его грамматический вариант He can't swim well, учитель предлагает учащимся выполнить следующее задание: Tell the class what you can do well and what you can't do well (Tell the class what you or your friend can do well and what you or he can't do well). Каждый ученик может сказать какое-либо предложение из собственного опыта, например: I can play chess well, but I can't swim well (I can read Russian well, but I can't read English well).

Если же цель упражнения состоит в разучивании лексики, например слов easy, often, то задание будет следующим:

Say what it is easy to do.— Tell the class what you often do. В соответствии с этими заданиями ученики могут сказать:

It is easy to play volley-ball, but it isn't easy to play chess.

It is easy to write Russian, but it isn't easy to write English.

It is easy to sing songs, but it isn't easy to dance.

It is easy to take pictures, but it isn't easy to draw pictures.

I often read books in the evening.— I often watch TV in the evening.— I often go to the cinema.— I often go to the skating-rink in winter.

Если учитель имеет в виду закрепить словосочетания типа everybody in your family likes ..., fought for, the revolution, forgot to do, could not finish и др., то задания соответственно будут сформулированы примерно так:

Tell the class what everybody in your family likes to do on Sunday.

Give the names of heroes who fought for the Revolution.

Say what you forgot to do yesterday, or another day last week.

Say that you began to do something, but couldn't finish.

Во всех перечисленных выше заданиях учащиеся скажут по одному предложению, но в них выражены их мысли, их жизненный опыт.

Упражнения этого типа качественно отличаются от упражнений, цель которых заключалась лишь в автоматизации языкового материала (лексики, речевых образцов и их грамматических вариантов). Это качественное отличие состоит в том, что кроме сознательности в выполнении действий, которая необходима при работе с любым упражнением, в данном случае наличествует определенное творчество ученика. Это пока первые шаги на пути настоящего творчества. конечной целью которого будет самостоятельное выступление по теме или беседа в связи с ситуацией. Однако это уже начало той переходной ступени, которая ведет от упражнений в автоматизации к речевым упражнениям. Суть этого этапа заключается в умении оторваться от выученного абстрактного образца и творчески применить его с соответствующей лексической наполняемостью по отношению к себе, к реальной обстановке данного момента.

Являются ли подобные упражнения речевыми? Видимо, еще нет, поскольку мысль, которую учащиеся долж-

ны передать, так или иначе выражена в самом задании. Даже в тех случаях, когда учащиеся должны сказать уже не одно предложение, а два-три и все они носят творческий и коммуникативный характер, при выполнении данного типа упражнений основная мысль их высказывания заложена в задании. Это положение можно проиллюстрировать следующими примерами.

Say what sport you went in for two years ago, and what sport you go in for now.

Give the names of some good athletes in your class. Tell the class what their favourite sport is.

Подобные задания могут быть предложены классу в тех случаях, когда ведется работа над лексикой, над речевыми образцами, а также над грамматикой. Отрабатывая с классом форму прошедшего времени, учитель дает задание:

Say what you did yesterday, last week, last year. (Учащиеся в зависимости от задания могут говорить по одному, по два, а иногда и по три и более предложений.)

Say what you didn't do yesterday (last summer, last month).

Ask your classmates whether they did something yesterday (last week).

Таким же образом в форме творческой коммуникации ведется работа и над другими временными формами (будущим временем, настоящим совершенным временем), например:

Say two things that you have already done today.—
Say two things that you haven't done today.—
Say one thing that you have already done today,
and one thing that you haven't yet done [23].

Упражнения, которые проводятся в связи с картинками (будь то комплексная картинка или серия картинок, изображающих ряд последовательных действий), также можно считать творческими и коммуникативными, если действия или события, изображенные на картинках, отражают реальную действительность, а учащиеся, рассказывая по картинкам, передают свои впечатления, а не что-то заранее разученное.

Вопрос о тренировочных и творческих упражнениях получил некоторое освещение в отдельных работах зарубежных методистов, но они рассматривают их как ко-

нечные; дальнейшего развития эти упражнения у них не получают [24, 25].

Однако такое положение вряд ли можно считать правильным, поскольку отработка материала, в какой бы форме она ни проводилась: то ли в форме тренировочных, то ли в форме вышеописанных творческих упражнений, не может считаться конечной целью при обучении устной речи. Надо научить школьников пользоваться этим материалом в тех ситуациях, которые могут возникнуть в реальных условиях общения. Поэтому следующим этапом по сравнению с описанным выше должны быть собственно речевые упражнения.

Упражнения этого типа, в отличие от подготовительных, уже не ставят своей задачей отработку материала. Предполагается, что к тому моменту, как учащиеся приступают к выполнению речевых упражнений, вся предварительная работа по усвоению языкового материала была уже проделана. Собственно речевые упражнения имеют цель обучить школьников использовать материал, которым они овладели в процессе выполнения подготовительных упражнений, непосредственно в речи в связи с заданной ситуацией. Поэтому собственно речевые упражнения будут не только творческими и коммуникативными, но они также непременно должны быть и ситуативными. Это последнее условие и отличает их от подготовительных (хотя и творческих и коммуникативных). ставит на более высокую ступень. Выполняя собственно речевые упражнения, учащиеся самостоятельно осмысливают ситуацию и составляют свое высказывание в соответствии с ней. Ситуации должны быть более простыми на начальной стадии обучения и усложняться по мере того, как учащиеся будут накапливать материал, и по мере развития их умений и навыков. Чем же будут отличаться задания, которые получают ученики, когда они будут выполнять речевые упражнения, от тех заданий, которые им давались, когда они выполняли подготовительные упражнения творческого характера?

Применительно к подготовительным упражнениям следует, по-видимому, говорить о ситуативно окрашенных заданиях, т. е. о заданиях, которые еще не дают законченной ситуации для развернутого логически построенного высказывания, в то время как речевые упражнения имеют своей целью обучение умению высказать за-

конченное обоснованное суждение (в рамках предусмотренной тематики) по предложенной ситуации или теме. Так, если мы обратимся к заданиям типа:

Say that you needed something and what you did to get the thing.

Say how long it takes you (or a member of your family) to do something or go somewhere.

Say that you began to do something, but could not finish. Explain why.

Say three sentences about what you did yesterday, то мы увидим, что, хотя они все творческие и коммуникативные и, более того, ситуативно окрашенные, они тем не менее представляют собой эпизод, вырванный из какой-то жизненной ситуации, вполне возможную и вероятную ее составную часть. Несколько подобных подготовительных упражнений, организованных вокруг определенной темы, должны привести в результате к умению логично и полно (в пределах данного этапа обучения) осветить ту или иную тему.

Например, серия творческих подготовительных упражнений типа:

Say what sports you go in for in summer and what sports you go in for in winter.

Say what teams you have at school and whether they take part in competitions.

Say whether you are a fan of any sports.

Say what game (competition) you watched on TV last and who (or what team) won (or lost)— предназначена для обучения умению пользоваться такими словосочетаниями, как to go in for, to take part in competitions, to be a fan, to watch a competitions on TV. Каждое из этих упражнений связано с темой «Спорт», но ни одно из них взятое изолированно не может и не предназначено для того, чтобы осветить эту тему, так как сама формулировка задания ограничивает высказывание учащихся пределами одного-двух предложений; это лишь ситуативно окрашенные задания, но не ситуации, поэтому это лишь подготовительные упражнения, а не речевые.

В данной статье не имелось в виду освещать вопрос о том, какими должны быть ситуации для речевых упражнений и в каком виде (вербально, при помощи картинной или технической наглядности) они должны быть предъявлены учащимся. Хотелось лишь обратить внима-

ние читателя на то, что все собственно речевые упражнения в отличие от подготовительных, о которых речь шла выше, свободны от необходимости закрепления какого бы то ни было языкового материала (лексики, структур, грамматики) и могут поэтому представлять собой законченную, логически оформленную ситуацию, в которой весь ранее автоматизированный материал найдет выход непосредственно в речи [26], например: Speak about the last competition in your favourite sport or Speak about sports in your school.

Ситуативность речевых упражнений во многом зависит от того, как определена та тематика, в пределах которой следует научить учащихся высказываться и вести беседу. Круг тем должен быть указан в программе, чтобы ими могли пользоваться как составители учебников и учебных пособий, так и учителя. Однако вопрос о том, как должны быть представлены темы для устной речи, оказывается до сих пор не решенным. Так, если для развития навыков устной речи будут даны такие темы, как «Одежда», «Лицо и части тела», «День и ночь», «Погода» [27] и т. д., то вряд ли можно будет предложить учащимся какие бы то ни было речевые ситуации по этим темам. Сформулированные таким образом темы могли бы служить ориентиром лишь для тематического списка слов. Возьмем для примера тему «Лицо и части тела». Трудно представить себе ситуацию, при которой в процессе коммуникативной деятельности человеку пришлось бы перечислять все части своего тела. Если же выбрать одну из естественных, реальных ситуаций, то из темы «Лицо и части тела» в речь ученика попадут всего два-три слова, например: один из учеников заболел, и к нему приходят товарищи навестить его. Они интересуются состоянием его здоровья, а он — делами в школе. В этом случае из темы «Лицо и части тела» могут войти такие слова, как «голова» (у меня болит голова) и, возможно, еще «горло» (у меня болит горло), так как обычно у человека в данный момент болит что-то одно. Если предположить, что ситуация потребует описания наружности того или иного человека, то и в этом случае речь пойдет о его росте (а не части тела), о его возрасте (не части тела), о его глазах и цвете волос. Вот эти два последних слова будут относиться к теме «Лицо и части тела», но это и всё.

Таким образом, все перечисленные выше и им подобные темы оказываются практически бесполезными при обучении устной речи, так как нацеливают не на развитие коммуникативной деятельности, а на изучение лексики, отобранной по тематическому принципу; другими словами, такая тематика оставляет учащихся на уровне подготовительных упражнений.

Подводя итог сказанному, можно разделить упражнения, обучающие экспрессивной устной речи, на подготовительные, которые могут быть тренировочными и творческими, но при этом всегда должны быть коммуникативными и целью которых является усвоение языкового материала, и собственно речевые, которые должны быть творческими, коммуникативными и ситуативными.

Использованная литература

1. См. Материалы конференции специалистов по иностранному языку, состоявшейся при Индианском университете (США) в 1965 г., они были опубликованы в журнале «International Journal of American Linguistics», 1966, vol. 32, No.1.
2. Гурвич П. Б. Обучение неподготовленной речи. «Иностранные языки в школе», 1964, № 1.
3. Гурвич П. Б., Шлямберг Р. З. Проблема дефиниции неподготовленной речи и некоторые методические выводы, связанные с ней. «Иностранные языки в школе», 1965, № 4.
4. Ковалевский М. Т. Некоторые пути повышения эффективности обучения. «Иностранные языки в школе», 1965, № 1.
5. Старков А. П. Обучение устной речи. Изд-во Воронежского государственного университета, 1964.
6. Шубин Э. П. О некоторых тенденциях в современной методике обучения языкам. «Иностранные языки в школе», 1966, № 6.
7. Дудакова В. В. Приемы развития умений и навыков устной речи. В сб. «Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке». М., «Просвещение», 1965.
8. Шубин Э. П. Типология тренировочных устных упражнений. «Иностранные языки в школе», 1965, № 1.
9. Берман И. М., Бухбиндер В. А. Ситуативность и обучение устной речи. «Иностранные языки в школе», 1964, № 5.
10. Чуйков Б. Т. Упражнения в экспрессивной устной речи на завершающем этапе овладения языковым материалом. «Иностранные языки в школе», 1967, № 5.
11. «Психология». Под ред. А. А. Смирнова. М., 1962, стр. 253.
12. Занков Л. В. Память. М., 1949.
13. Артемов В. А. Конспект лекций по психологии. М., 1966.
14. Костюк Г. С. Вопросы мышления в советской психологии. «Вопросы психологии», 1957, № 5.
15. Зимняя И. А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработки. «Тезисы научно-

методической конференции 1-го Московского государственного педагогического института иностранных языков им. Мориса Тореза». М., 1967.

16. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. «Вопросы психологии», 1963, № 5.
17. Гез Н. И. К вопросу об изучении устной иноязычной речи. «Тезисы научно-методической конференции 1-го Московского государственного педагогического института иностранных языков им. Мориса Тореза». М., 1967.
18. Waldman A. Toward a Redefinition of Teacher Role and Teaching Context in Foreign Language Instruction. «The Modern Language Journal», 1964, May, No. 5, p. 275.
19. Fries C. C. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Michigan, 1945, p. 8—9.
20. Егоров Т. Е. Психология. М., 1958.
21. Гурьянов Е. В. Навык и действие. «Ученые записки Московского государственного университета», вып. 90, 1945.
22. Журавлева Е. В. О соотношении сознательных и механических упражнений при обучении использованию грамматических средств в устной речи. В сб. «Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке». М., «Просвещение», 1965, стр. 186.
23. Все примеры взяты из работы: Уайзер Г. М., Климентенко А. Д. Развитие устной речи на английском языке. М., «Просвещение», 1965.
24. Lado R. and Fries C. C. English Pattern Practice. Michigan, 1964.
25. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. М., «Просвещение», 1966.
26. Вопросу о ситуациях посвящается много работ, см., например: Берман И. М., Бухбиндер В. А. Ситуативность и обучение устной речи. «Иностранные языки в школе», 1964, № 5; Берман И. М., Бухбиндер В. А. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений. «Тезисы научно-методической конференции по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе». М., 1967; Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи. «Иностранные языки в школе», 1966, № 4.
27. Аничков И. Е., Саакянц В. Н. Methods of Teaching English in Secondary Schools. М., «Просвещение», 1966, глава «Устная речь».

Обсуждение учащимися воспринятого ими на слух рассказа является одним из эффективных методов обучения устной речи на иностранном языке. В данной статье мы обратимся к рассмотрению ряда теоретических вопросов, которые связаны с обоснованием и разработкой этого метода применительно к старшему этапу обучения.

Выбор устного рассказа в качестве основы для неподготовленной речи оправдан прежде всего психологически, так как звуковые сигналы преобразуются в моторные образы, базирующиеся на звуковой артикуляции [1]. Беседа в связи с прослушанным текстом ближе к естественным условиям коммуникации, чем беседа по прочитанному тексту, и, следовательно, более типична. Подтверждение этому положению мы находим и в работах методистов: «Путь от звучащей речи к говорению более прямой, чем через чтение» [2]. С другой стороны, такой вид работы весьма экономичен, так как в данном случае можно обучать двум сторонам устной речи одновременно. Естественно, что это требует меньшей затраты времени, чем обучение слушанию и говорению в отрыве друг от друга. При жесткой сетке часов, отведенных на изучение языка в старших классах средней школы, фактор одновременного обучения двум сторонам устной речи имеет существенное значение.

Первый вопрос, который возникает при разработке методики обучения речи на базе прослушанного текста,— это вопрос о том, каким требованиям должны удовлетворять тексты, которые предназначены, с одной стороны, для восприятия на слух, а с другой — служат основой для беседы в связи с прослушанным.

Требования эти распадаются на две группы. К первой группе относятся требования, которые связаны с доступностью текста для понимания, ко второй — требования, которые относятся к стимулирующим свойствам, заложенным в тексте; причем эти свойства текста должны

распространяться как на рецептивную, так и на репродуктивную сторону речевых упражнений.

Рассмотрим в отдельности каждую из этих групп требований.

При рассмотрении требований, связанных с доступностью текстов, мы не берем на себя задачу установить здесь их иерархию, на наш взгляд, все требования в равной степени важны и существенны. Мы рассматриваем их применительно к целям настоящей статьи.

Первое требование — текст по возможности должен быть лишен лексических и грамматических трудностей и содержать минимальное количество новых, незнакомых слов. Это требование прежде всего относится к языковому оформлению так называемых «смысловых вех» [3]. Следует помнить, что учащиеся старших классов уже имеют определенный навык в распознавании звуков иностранной речи, лексики и конструкций, приобретенный на предыдущем этапе обучения; однако в старших классах есть свои трудности, связанные с усложнением тематики и структуры текста. Чтобы эти трудности не стали препятствием на пути к пониманию текста, их следует по возможности ограничить; как мы уже указывали, «смысловые вехи» текста должны выступать в возможно более простом грамматическом и лексическом оформлении.

Второе требование — текст должен содержать минимальное количество научной терминологии, а также реалий. Это требование относится в первую очередь к научно-популярным текстам. Так как большинство старшеклассников не знакомо с научной терминологией на родном языке во всей ее полноте, не следует включать в тексты научную терминологию и на иностранном языке; учащимся будет трудно понять текст специального характера. На наш взгляд, предпочтение должно отдаваться текстам, заключающим в себе интересные факты из биографии известных ученых или любопытные (занимательные) случаи применения научных законов, разумеется с минимальным употреблением соответствующей терминологии. Такими являются, например, тексты «*La masse n'est rien, La vitesse est tout*» (текст в занимательной форме повествует о физическом эксперименте), «*La lutte contre la rage*» (о первом случае вакцинации против бешенства), «*Le bienfaiteur des aveugles*» (о случайной встрече, послужившей толчком к созданию азбуки для

слепых). Во всех этих текстах научно-популярного характера соответствующая терминология употребляется в минимальных количествах.

Однако не только научная терминология может затруднить понимание текста. Дело в том, что наши школьники недостаточно знакомы с условиями быта и традициями страны изучаемого языка, поэтому следует избегать перегрузки текста соответствующими реалиями (историческими датами, географическими названиями, упоминаниями о различных местных традициях и т. д.).

Третье требование — логически стройная композиция текста. В понятие «логически стройная композиция текста» следует включить также и соответствие его названия теме. Яркое название, раскрывающее содержание, может сразу же направить мысль учащегося по правильному пути. Но самое большое значение имеет последовательное изложение, не перегруженное побочными сюжетными линиями, отступлениями. Число действующих лиц должно быть по возможности также ограничено. Эти требования всесторонне обоснованы в методической литературе в отношении младших этапов, но они сохраняют свое значение и на старшем этапе обучения. В старших классах тексты могут быть более отвлеченными по содержанию и более трудными по языковому оформлению, поэтому мыслительная нагрузка учащихся при восприятии текста на слух достаточно большая: слушатель должен уловить смысл, расшифровав все трудности, и должен сделать это почти мгновенно (в отличие от чтения, в процессе которого есть возможность вернуться к только что прочитанному, разобраться в нем, а потом продолжить восприятие; при слушании же восприятие и понимание текста должны происходить почти мгновенно). Кроме того, при прослушивании относительно трудного в языковом отношении текста слушатель должен успеть его внутренне проговорить, так как из психологии известно, что понимание возникает только на базе внутреннего артикулирования. Из всего изложенного вытекает, что перед старшеклассниками стоит очень сложная задача, и ее следует облегчить, построив текст с учетом всех перечисленных композиционных требований.

Хотелось бы подчеркнуть, что наличие хотя бы небольшого введения значительно облегчает понимание текста. Например, в тексте «Ce que Lénine aimait en

literature» само заглавие является своеобразным вступлением и показывает, что речь будет идти об отношении В. И. Ленина к литературе; имя Н. К. Крупской, стоящее в начале рассказа, указывает, кто ведет повествование на данную тему.

Четвертое требование — текст, взятый в качестве основы для устной речи, должен быть по объему меньше текста, предназначенного только для аудирования. В соответствии с требованиями проекта программы АПН СССР текст для прослушивания должен содержать около 450—480 слов. Но поскольку в нашем случае тот же текст должен служить основой и для неподготовленной речи, то объем текста в 450—480 слов будет слишком велик, так как на уроке не останется времени для развития экспрессивной речи. Чем больше времени займет прослушивание текста, тем меньше времени останется на беседу по поводу прослушанного. Основная же задача в данном виде работы — развитие неподготовленной речи.

Следующим важным вопросом рассматриваемой проблемы является характеристика требований, связанных со стимулированием желания понять текст и высказаться по нему.

Первое из этих требований связано с интересом к содержанию текста. По наблюдениям ряда методистов, учащиеся старших классов при благоприятных обстоятельствах способны внимательно слушать текст в течение четырех минут. Это достаточно большой срок, и, для того чтобы в течение всего этого времени сохранялось состояние неослабленного внимания, необходимо его как-то стимулировать. Таким стимулом должно быть желание понять услышанное, а этого можно достичь лишь при условии, что текст будет представлять интерес для учащихся. Тогда желание учащихся понять услышанное поможет им преодолеть трудности языка. Совершенно очевидно, что текст, предлагаемый для прослушивания, должен представлять собой законченный в смысловом отношении отрывок, так как лишь при этом условии он может вызвать интерес слушающих. Однако целью данного исследования являлось установление связи между слушанием и говорением, а потому не менее важен был интерес к репродуктивной цели, которая ставилась перед учащимися, т. е. обучению неподготовленному высказы-

ванию на основе прослушанного. Естественно-коммуникативная деятельность всегда активна, но вызвать ее у учащихся в условиях классной обстановки не легко. Одним из важных стимулов для неподготовленной речи является интерес, который вызван содержанием услышанного сообщения. В этом случае желание высказаться будет сильнее боязни языковых трудностей, которые возникают у учащихся при употреблении знакомых конструкций в новой ситуации. Следовательно, стимулом к высказыванию, так же как и к пониманию текста, должна быть заинтересованность. Интерес, как известно, является могучим стимулом активности.

Следует особо остановиться на одной из важных сторон интереса, а именно на познавательной. Интереснаправленность является мотивировкой познавательной деятельности человека. Эта сторона интереса подчеркивается в целом ряде педагогических работ [4, 5]. Для стимулирования мыслительной деятельности учащихся необходимо, чтобы сообщенный им факт имел для них познавательное значение; интерес же и познавательный характер текста заключены в его содержании, а отчасти и в форме сообщения. Интерес является одной из форм отражения объективной действительности в сознании людей, он выражается в избирательном отношении к различным объектам действительности. При избирательном отношении к действительности личность ученика стремится к самовыражению и к самоутверждению. В этом смысле интерес побуждает учащегося к высказыванию.

С целью изучения стимулов, способствующих восприятию и высказыванию учащихся, нами была составлена анкета¹. Она состояла из двух частей. В первой части были поставлены вопросы по содержанию, форме и стилю текста для аудирования. Основное внимание было уделено тематике. Наряду с бытовой тематикой, характерной для младших классов, были поставлены вопросы по научно-популярной и профессиональной тематике. Ответы учащихся показали, что наибольший интерес у них вызывает научно-популярная и профессиональная тематика (положительно об этих текстах отозвались около 80% опрошенных). Что касается текстов на бытовую те-

¹ Анкетирование проводилось в девятих классах школы (с математическим уклоном) № 2 и школы № 710 Москвы.

матику, то наибольший интерес у учащихся вызывают сообщения, связанные с проблемами молодежи. Проблемы школьной и семейной жизни на этом этапе обучения меньше волнуют учащихся. Учащимся было предложено высказаться также по поводу характера текста. Выяснилось, что в старших классах, как и в младших, следует выбирать для прослушивания сюжетные тексты трех видов: описательные, описательно-повествовательные и повествовательные (терминология, предложенная С. П. Золотницкой [6]), но предпочтение следует отдавать описательно-повествовательным и повествовательным сюжетным текстам. Абсолютное большинство опрошенных высказывалось в пользу текстов остросюжетного характера. Описательные тексты также имеют сторонников, но лишь в том случае, если их содержание несет новую для слушателя информацию. Например, на вопрос нашей анкеты: «Интересует ли вас описание школы?» — большинство ответило отрицательно, тогда как описание института, прибора заинтересовало многих.

Во второй части анкеты имелось в виду узнать, какие стимулы являются основными для высказывания, что является основным побудителем к самоутверждению. Мы старались поставить вопросы таким образом, чтобы избирательное отношение к сообщаемому факту могло проявиться полностью. Вопросы анкеты апеллировали к жизненному опыту (у вас появляется желание высказаться, когда вы слушаете сообщение о событии или о факте, которые были в вашей жизни), к знаниям учащихся (факт, о котором вы прочли, о котором думали, в достоверности которого сомневаетесь), а также вопросы, касавшиеся оценки прослушанного (совпадение и несовпадение оценки события автором и слушателем). Выяснилось, что наибольший интерес и желание высказать свою точку зрения вызывают сообщения, в достоверности которых учащийся сомневается, а также несовпадение его оценки события с оценкой, данной автором. Апеллирование к жизненному опыту учащихся является меньшим стимулом к высказыванию. Как видно из всего вышеизложенного, понятие интереса как стимула для восприятия и высказывания очень многогранно, и при составлении текста следует учитывать все его стороны.

Мы не останавливались специально на идейно-воспитательном значении текста, так как это требование явля-

ется общим ко всем материалам, используемым в школе.

Рассматривая вопросы стимулирования высказываний, мы не могли не столкнуться с проблемой ситуации.

Ситуация обычно рассматривается различными авторами с точки зрения задач, которые они перед собой ставят. Так, в работах, посвященных проблемам лексики, ситуации определяются с точки зрения употребления лексики и подразделяются на микроситуации и актуальные ситуации. Микроситуация, или ядро ситуации,— это немногочисленные факты действительности, обуславливающие употребление определенных слов. Актуальные ситуации охватывают более широкий круг лексики [7].

В других работах определение ситуации тоже носит сугубо лексический характер, хотя и связывается с внешними обстоятельствами, в которых протекает высказывание; автор дает следующие определения: «Ситуация — наиболее реальный фактор, определяющий возникновение связи между словами, составляющими высказывание»; «Ситуация — это фон, ориентирующий на употребление и понимание слова» [8]. В публикациях, посвященных проблеме неподготовленной речи, можно встретить различные определения ситуации, но ни одно из них, как нам представляется, не исчерпывает этой сложной проблемы. В некоторых статьях не учитывается значение внешних обстоятельств, в других не подчеркивается, что ситуация должна служить стимулом для высказывания. Так, например, в работе И. М. Бермана и В. Л. Бухбиндера ситуация определяется как «совокупность обстоятельств и отношений», определение, в котором говорится скорее о внешних факторах, чем о стимулах для говорения [9]; в работе В. А. Скалкина и Г. А. Рубинштейна подчеркивается информационное значение типичной коммуникативной ситуации, но ничего не говорится о ее стимулирующем характере [10]. Нам представляется, что, говоря о речевой ситуации, следует в первую очередь подчеркнуть ее стимулирующее значение, подчеркнуть, что ситуация должна будить мысль и создавать соответствующие условия (тематические, информационные и языковые) для высказывания.

Составленная нами анкета, в ответах на вопросы которой учащийся мог проявить избирательное отношение к сообщаемым фактам, помогла определить, что же должна содержать речевая ситуация.

Полученные результаты показали, что основным стимулом к высказыванию является сомнение в достоверности сообщения и несовпадение оценки события или факта, который приводится в тексте, с личным мнением учащегося. Очевидно, такие тексты, как «*La masse n'est rien, la vitesse est tout*», «*Le bienfaiteur de l'humanité*», должны вызывать оживленную дискуссию; первый — потому что в нем сообщается о малодостоверном факте, второй — потому что автор явно преувеличивает значение того ученого, о котором он пишет.

Следует отметить еще одну очень важную сторону речевой ситуации. Дело в том, что ситуация всегда включает в себе некую проблему. Это дает основание назвать ее своеобразной проблемной ситуацией. Поэтому речевую ситуацию для неподготовленной речи можно определить соответственно как постановку проблемы, которая, вызывая интерес и умственную деятельность учащихся, находит свое разрешение в высказывании ими своих суждений. Надо отметить, что проблемные ситуации, используемые в процессе обучения иностранному языку, существенно отличаются от проблемных ситуаций, используемых при преподавании других дисциплин. В связи с этим представляется целесообразным провести дифференцировку и показать, что общего в проблемных ситуациях в иностранном языке и других дисциплинах и в чем их отличие, т. е. определить, какой стороне проблемного метода в педагогике соответствует создание речевых ситуаций для неподготовленной речи на иностранном языке.

В методике преподавания различных предметов, а также в статьях, посвященных общепедагогическим проблемам, в первую очередь подчеркивается исследовательский характер проблемного метода, направленного на решение задачи, связанной с самим предметом [11]; в иностранном же языке, как правило, выносятся суждения, далекие от языковых проблем. Ввиду отмеченного существенного различия возникает вопрос о правомерности использования термина «проблемная ситуация» для речевой ситуации в неподготовленной речи. Нам представляется, что на этот вопрос следует ответить положительно, имея в виду вторую сторону проблемной ситуации, подчеркиваемую в ряде работ педагогов и методистов [12], которые считают, что проблемные ситуации часто

возникают, когда учащиеся сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда они переносят полученные в школьных условиях знания на жизненную практику.

Эта вторая сторона проблемной ситуации соответствует задачам, которые заложены в понятии «проблемная (речевая) ситуация для неподготовленной речи», ибо она развивает языковое мышление школьников и тем самым носит исследовательский характер: в своей неподготовленной речи учащиеся сталкиваются с задачей отбора необходимого для высказывания в новой ситуации материала из имеющихся у них знаний, что безусловно способствует их развитию.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос, каким путем постановка проблемной ситуации на уроке иностранного языка может вызывать неподготовленную речь учащихся. Чаще всего это достигается путем беседы, дискуссии, которые стимулируются вопросами учителя [9, 10, 13].

Вопросы должны будить мышление учащегося и направлять его высказывание в соответствии с законами логики. Осознанный вопрос детерминирует весь процесс решения задачи, а всякое упущение, нарушение логики отклоняет мысль от правильного направления. К сожалению, в большинстве учебных пособий (нами проанализировано с этой точки зрения около 40 советских и зарубежных пособий по развитию устной речи) логика постановки вопросов постоянно нарушается. Вопросы на суждение типа *Qu'en pensez-vous?* перемежаются без видимой логической связи с вопросами типа *Que fait Martine?*, и при этом забывают, что помимо языковой задачи перед учащимся стоит мыслительная задача и что учащийся охотно будет пользоваться имеющимися языковыми средствами для разрешения логической задачи, если поставленные вопросы будут помогать ему в выработке суждения, а не уводить в сторону, как это нередко случается в школьном обучении. В связи с затронутым вопросом хочется привести высказывание Б. П. Есипова: «Искусство задавать вопросы и предлагать задания, заставляющие учащихся активно мыслить, у нас еще не изучено должным образом» [14].

Вопросы, заданные по проблемным ситуациям, должны быть доступны, но не слишком легки, иначе теряется

их познавательная ценность и они не возбуждают мыслительную деятельность.

В статье В. В. Заботина вопросы делятся на: (а) репродуктивно-мнемические, которые предназначены для воспроизведения уже знакомого материала; (б) репродуктивно-познавательные, т. е. вопросы, ответ на которые не требует своего суждения, и (в) продуктивно-познавательные, побуждающие мыслить и употреблять имеющиеся знания в новой ситуации [13]. Вопросы последнего типа — основной вид для развития неподготовленной речи. Помимо вопросов высказывание может быть вызвано различными заданиями, например: описать дальнейшую жизнь спасенного мальчика (текст «La lutte contre la rage»), поставить себя на место тех или иных действующих лиц, оценить поступок героя, сюжет текста. Тем же целям в некоторых случаях могут служить наглядные пособия: картины, точно воспроизводящие данную ситуацию или с отклонениями, и т. п.

Выбор упражнений зависит от характера речевой ситуации. Речевыми мы называем такие ситуации, которые затрагивают фактическую сторону сообщения. Они не требуют фантазии и домысливания. Суждения учащихся по этим ситуациям дают оценку поступка, действия, фабулы текста и будут носить довольно конкретный характер. Наш опыт показывает, что упражнения в связи с этим видом речевых ситуаций могут иметь примерно следующий характер: оценка учащимися как всего текста, так и отдельных его положений. Нужно заметить, что ситуации могут быть простыми и сложными. При работе над простыми ситуациями могут быть использованы наглядные пособия. Приведем примеры простых ситуаций: *Ce texte est-il intéressant? Qu'est-ce qui vous aimez dans le caractère du héros? Ce texte, quel événement vous rappelle-t-il?*

Проблемы, поставленные простыми ситуациями, вызывают в основном ассоциативное мышление, причем основной упор делается на ассоциацию по смежности.

Сложные речевые ситуации требуют суждения о сущности затрагиваемого явления. Суждения эти требуют фантазии, домысливания, нахождения противоречий в сюжете текста или аналогий в личном жизненном опыте учащегося. Судя по данным нашей анкеты, они должны вызывать особенно большую активность. По сложным

ситуациям можно предложить следующие упражнения: продуктивно-познавательные вопросы, описание действующих лиц, места действия (если оно не сообщено), домысливание сюжета жизни героев и т. д.

Приведем примеры сложных ситуаций и упражнений к ним: *Décrivez la vie d'une ville de province!* (в связи с сюжетом текста «*Une grande nouvelle*») — *Voulez-vous être journaliste? Si non, quelle métier voulez-vous choisir? Voulez-vous être à la place du héros de ce texte?*

Нам представляется, что текст для прослушивания, т. е. законченный смысловой отрезок с сюжетом, данным в развитии, содержит как макроситуацию, так и микроситуации. Под макроситуацией мы понимаем ситуацию всего текста, которая тесно связана с тематикой, дает направление мышлению и требует суждения по всему содержанию текста. Каждый текст содержит также многочисленные микроситуации, т. е. ситуации, которые возникают в связи с отдельными положениями текста. И те и другие ситуации могут быть как простыми, так и сложными. Макроситуация — это фабула текста, развитие темы в специфических, свойственных этому тексту условиях. Следовательно, высказывание в связи с макроситуацией может быть обусловлено как тематикой текста, так и спецификой его фабулы. Заложенная в тексте макроситуация должна послужить основой для активного употребления учащимися имеющихся языковых знаний в условиях неподготовленной речи. Этого можно достигнуть при помощи целенаправленных упражнений, виды которых перечислены выше. Простые и сложные ситуации при этом могут перемежаться. Приведем в качестве иллюстрации некоторые примеры заданий: учащиеся просят оценить текст «*L'étudiante modeste*» с точки зрения тематики (*Quel est le thème (l'idée) de ce texte? Le thème de ce texte vous a-t-il intéressé?*), затем с точки зрения фабулы (*Qu'en pensez-vous, est-il nécessaire de vivre et de travailler comme Marie Sklodovskaia-Curie pour devenir un grand savant?*).

Можно также попросить учащихся дать оценку действующим лицам текста «*L'eau lourde est sauvée*», например: *Quels traits de caractère de Joliot-Curie pouvez-vous nommer d'après ce que vous avez entendu?*

Возможны также вопросы, ставящие цель узнать эмоциональное воздействие текста «*La mort de Jean Jaurès*»

на слушателей: *Quels sont vos impressions après l'audition de ce texte?* Предполагаемый ответ: *La tristesse, parce que Jaurès est mort.* Можно предложить изменить макроситуацию (скажем, применительно к себе): *Pouvez-vous vivre et travailler comme Marie Sklodovskaïa, si non, pourquoi?* («L'étudiante modeste») — *Voulez-vous être à la place de Raymonde?* («Vive Raymonde!»).

Можно предложить описать на основании прослушанного текста обстановку, в которой действуют герои повествования (если в тексте нет такого описания), например: *Décrivez les membres de la famille!* («Une grande nouvelle») или *Décrivez le petit héros!* («En mille et une langue»).

Две последние ситуации являются сложными, так как обращены к воображению учащихся.

И наконец, несколько отступив от текста, на его базе, можно побеседовать о действующих лицах, известных учащимся и в чем-то похожих или отличных от действующих лиц и их поступков в прослушанном тексте: *Quels grands révolutionnaires russes étaient contre la première guerre mondiale?* («La mort de Jean Jaurès») — *Quels jeunes héros russes connaissez-vous?* («En mille langues»).

Совершенно очевидно, что на базе высказанных по этому поводу мнений может возникнуть беседа, а иногда по какому-то поводу и дискуссия, что будет способствовать развитию умений неподготовленной речи. Нам представляется нужным отметить одну особенность упражнений по макроситуациям: почти все эти упражнения очень близки к фабуле текста, а если и отходят от нее, то не очень далеко.

Что касается микроситуаций, то упражнения по ним обращены к отдельным частям текста. Следует отметить, что в этих упражнениях будет меньше элементов оценки. Очевидно также, что, развивая отдельные положения текста, учащиеся будут меньше связаны с его фабулой и беседа в связи с ними может увести далеко от первоосновы сюжета текста.

Упражнения в связи с микроситуацией могут заключать в себе оценку отдельных положений, поступков героев, описание некоторых деталей текста, иногда дают возможность провести беседу по вопросу, конкретно не

отраженному в тексте (например, оттолкнувшись от какого-либо момента содержания, поставить себя на место действующих лиц в связи с какой-то частью текста).

Все изложенные в данной статье положения были проверены на практике в IX классе школы № 710 Москвы. Ответы учащихся были зафиксированы, и нам представляется небезынтересным привести их здесь, так как они показывают, насколько учащиеся старших классов готовы к самостоятельным выступлениям на французском языке. Данные приводятся на основе текста «Une grande nouvelle».

Вопросы

Ответы

(Оценка фабулы)

Quel fragment vous-a-t-il intéressé le plus?

Pas de fragment, tout.
Le commencement du jour.
M. V. sort et ne revient pas.
je pense que le moment de la rentrée du père.
Il n'y a pas de fragment intéressant, je m'intéresse à tout le texte.

(Задание на воображение)

Que pensez-vous d'un voyage à Paris?

Le voyage à Paris est intéressant.
Je ne sais pas.
Je ne veux pas aller à Paris.
Je pense que je serai très bien à Paris.
Je pense que j'y irai avec ma grand'mère et je parlerai français avec elle.

(Оценка и описание отдельных эпизодов и деталей текста)

Décrivez la maison des Vincent et dites: voudriez-vous habiter dans une telle maison?

La maison est assez grande.
Le toit est rouge. Près de la maison il y a un jardin.
Je voudrais habiter dans une telle maison.

Je ne voudrais pas habiter dans une telle maison.

Je pense que cette maison est une maison d'été et je voudrais habiter dans une telle maison.

Oui, je voudrais être journaliste.

Moi, je voudrais être aviateur.

Le danger. En outre l'avion est contemporain.

Moi, je ne sais pas. Chaque année je change le métier.

M. Vincent est journaliste. Voulez-vous être aussi journaliste? Si non, quelle métier voulez-vous choisir? Qu'est-ce qui vous aimez dans ce métier?

(Примечание. Вопросы такого рода вначале исходят из контекста, но в ходе беседы отходят довольно далеко от факты текста.)

Quelle matière à l'école préférez-vous?

J'aime la physique.

Moi, les mathématiques.

Je m'intéresse à la gymnastique.

Je veux être chimiste.

1) Voudriez-vous être à la place des enfants?

2) Que feriez-vous à leur place?

1) Bien sûr non, parce que les enfants sont avec leurs parents.

1) Je serai content d'être à la place des enfants.

2) Je remercie mes parents.

3) Je ne partirai pas.

4) Je ferai mes bagages.

В качестве иллюстраций приводим некоторые тексты, упомянутые в статье.

Une grande nouvelle.

L'action de ce récit se passe au Canada. Il s'agit de la famille Vincent et d'un grand événement dans la vie de

cette famille. Le père de la famille monsieur Vincent est journaliste. Il a une femme et deux enfants: Pierre qui a seize ans et Hélène, une petite fille de sept ans. La famille habite dans une petite maison blanche avec un toit rouge. Devant la maison il y a un petit jardin. Sur la porte d'entrée il y a un écriteau qui porte le nom «François Vincent».

Maintenant je vous parlerai de la journée de deux mars. Le matin on ne savait encore rien. Tout se passait normalement. A huit heures m-me Vincent a servi le petit déjeuner à son mari et à ses enfants. Puis monsieur Vincent est sorti mais il n'est pas revenu à midi comme il l'avait fait quelquefois. Sa femme et ses enfants ont déjeuné sans monsieur Vincent. Il est maintenant sept heures du soir, m-me Vincent a mis le couvert et elle prépare le dîner. Elle attend son mari et chaque minute regarde l'horloge. A huit heures monsieur Vincent n'est pas encore rentré. Les enfants ont faim. M-me Vincent sert la soupe, puis un poisson. Les enfants mangent avec appétit, mais leur mère ne mange presque pas. De nouveau elle regarde l'horloge et dit: «Votre père est en retard. Pourquoi?» A ce moment on sonne à la porte. «C'est papa»,— crie Hélène et vite elle ouvre la porte. Monsieur Vincent entre et dit tout de suite: «Ecoutez, mes enfants, j'apporte une grande nouvelle. Aimez-vous voyager? Voulez-vous aller en France?» «Oh, oui!» — disent Pierre et Hélène ensemble. «Alors vous serez contents,— continue monsieur Vincent.— Et toi aussi, ma chérie,— s'adresse-t-il à sa femme,— je sais que tu aimes voyager. Nous partirons dans un mois pour la France, je serai correspondant de mon journal à Paris. «Les enfants sont très contents. Mais ils ont tant à demander à leur père. «Voyagerons — nous en avion ou en bateau? — demande Pierre.— Verrons — nous le tour Eiffel? Visiterons-nous les autres villes de la France?» «Et le petit chat, partira-t-il aussi»,— dit Hélène. Le petit chat est son grand ami. M-me Vincent regarde son mari. «François, vous avez faim, n'est-ce pas? A table, mes enfants! Nous parlerons de ce grand voyage pendant le dîner». A table monsieur Vincent raconte les détails de sa conversation avec le rédacteur de son journal, puis il dit: «Tu sais, ma chérie, que j'ai été correspondant dans beaucoup de pays: en Italie, en Union Soviétique, en Angleterre. Moi je suis content de visiter

la France. Et cette fois vous y irez avec moi. C'est un pays intéressant et puis c'est la vieille patrie de beaucoup de Canadiens».

Une masse n'est rien, la vitesse est tout. Alors je vous parlerai d'un physicien. Il raconte une histoire intéressante: Un ami l'a invité à un déjeuner, pendant le déjeuner les autres invités parlaient de la physique. Le physicien a dit: «Savez-vous ce qui est dangereux dans une balle? Ce n'est pas la masse, c'est la vitesse». Et se tournant vers son ami il a demandé: «As-tu une balle?» «Oui»,— a répondu l'ami. «Apporte-moi cette balle tout de suite»,— a dit le physicien. Son ami lui a apporté une balle. Le physicien a pris la balle dans sa main et l'a tournée plusieurs fois. «Vous voyez bien,— a-t-il dit,— je peux tout faire avec cette balle, elle n'est pas dangereuse par elle-même». «Nous voyons cela,— lui ont répondu les invités,— mais dans un fusil...» «Dans un fusil tout ce que vous voulez peut produire un effet analogue. Je vous montrerai cela. Donnez-moi un morceau de fromage du même calibre que la balle et vous verrez qu'avec un morceau de fromage je percerai une planche très épaisse». A ces mots tous les invités ont crié que c'était impossible. Mais le physicien a dit: «Donnez-moi donc ce morceau de fromage et sortons dans la cour!» Tous sont sortis dans la cour. Le physicien tenait dans sa main gauche le fromage du même calibre que la balle, dans sa main droite le fusil de son ami. Dans la cour on cherchait longtemps une planche, mais on ne trouvait rien. Enfin l'un des invités a trouvé une porte. Elle était très vieille, mais solide et épaisse. Alors le physicien a pris le fusil et il a mis dans ce fusil le morceau de fromage au lieu de la balle, il a tiré et le fromage a fait un trou dans la porte. «Bravo!» — se sont écriés tous, et tous ont applaudi. Le physicien a dit en s'adressant aux invités: «Mais je vous prie, répétez ce que j'avais fait avec ce fromage, vous aurez le même résultat». Quelques invités ont répété ce qu'avait fait le physicien, et chaque fois le morceau de fromage perçait la porte. «Vous voyez bien,— a dit le physicien,— que la masse ne joue pas un très grand rôle, et que le plus grand rôle dans tout cela joue la vitesse». Et en revenant à la maison tous ont parlé longtemps de la physique.

La lutte contre la rage.

Je vous parlerai du grand chimiste français Pasteur et de sa lutte contre la rage. La rage est une terrible maladie. Elle est transmise à l'homme par un animal (chien, chat). Le malade finit à manger et à boire et puis il meurt. Cette maladie est mortelle. Le célèbre chimiste français Louis Pasteur a découvert le vaccin contre la rage. Je vous raconterai comment le vaccin a été appliqué pour la première fois.

Un lundi matin une femme tenant par la main un garçon de neuf ans est entrée dans le laboratoire de Pasteur. Le garçon s'appelait Joseph Meister. La femme qui était la mère de Joseph a raconté que son fils était allé à l'école quand un chien s'était jeté sur lui. Un paysan qui travaillait non loin est arrivé avec une barre de fer, il a tué le chien et il a aidé Joseph à se relever. Le petit garçon était couvert de sang. Le soir-même les parents ont consulté le docteur. Le docteur du village où habitait la famille de Joseph a dit aux parents de mener leur fils à Paris, chez Pasteur.

Pasteur ne savait que faire. Pouvait-il risquer le traitement préventif qu'il avait déjà essayé avec succès sur les chiens sur ce petit garçon? Il a consulté à ce sujet les autres médecins de Paris. Ils ont dit: «C'est votre devoir d'appliquer votre nouvelle méthode sur ce petit malade. Sans ce traitement il sera mort dans quelques jours».

Pasteur a fait la première inoculation à Joseph le soir-même. L'inoculation a été facile et le lendemain matin le petit Joseph jouait dans le jardin près du laboratoire. Mais Pasteur ne dormait pas la nuit, ne mangeait presque rien car il avait peur. Pourtant le traitement continuait. Il a duré dix jours. Le petit Joseph n'est tombé pas malade. Il est resté gai, bavard, jouait toute la journée, mangeait et dormait bien. Il aimait beaucoup Pasteur qu'il appelait «mon cher monsieur Pasteur».

Le bienfaiteur des aveugles.

Je vous parlerai d'un savant qui a inventé les lettres pour les aveugles.

Les aveugles sont ceux qui ne voient pas, mais ils lisent les livres écrits avec les lettres en relief. Ce sont les livres pour les aveugles écrits avec une méthode spéciale. Voilà comment cette méthode a été découverte.

Un jour Valentin Haüy (c'est le nom du savant qui a inventé cette méthode) passant devant un pauvre aveugle tui a donné un franc. L'aveugle a couru après lui et lui a crié: «Monsieur, vous m'avez donné un franc pour un sou!» Haüy lui a demandé: «Comment avez-vous compris que je vous ai donné un franc?» «Ah,— dit l'aveugle,— mais j'ai passé les doigts sur la monnaie».

Cela a intéressé Haüy et, en continuant sa promenade, il s'est dit: «Si l'aveugle peut comprendre quelle est la pièce de monnaie quand il la touche, il pourra comprendre en les touchant quelle est la lettre écrite ou le chiffre, il faut seulement les mettre en relief».

Et se basant sur cette idée il a construit une méthode de lecture pour les aveugles. Il a appliqué cette méthode à un jeune aveugle. Les résultats étaient bons. Bientôt Haüy a présenté en public un enfant aveugle qui lisait avec ses doigts. Quelque temps après on a ouvert un institut où chaque aveugle pouvait apprendre à lire et à écrire.

Использованная литература

1. Рубинштейн М. М. Воспитание читательских интересов у школьников. М., 1956.
2. Климентенко А. Д. Основы обучения устной речи на начальном этапе. В сб. «Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке». М., 1965.
3. Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. М., 1965.
4. Боброва В. Г. Интерес советских школьников к профессии учителя. Канд. дисс., 1952.
5. Архипов А. П. Зависимость между знанием учащихся и их учебными интересами. Канд. дисс., 1955.
6. Золотницкая С. П. Обучение пониманию устной речи на французском языке в V—VI классах восьмилетней школы. Канд. дисс., 1960.
7. Якушина Л. З. Работа над немецкой лексикой с целью ее использования в восьмилетней школе. Канд. дисс., 1967.
8. Чуйков Б. Т. Методика усвоения лексики для обучения устной речи на основе позиционной классификации слов. Канд. дисс., 1967.

9. Берман И. М., Бухбиндер В. А. Ситуативность и обучение устной речи. «Иностранные языки в школе», 1964, № 5.
10. Скалкин В. А., Рубинштейн Г. А. Учебная дискуссия как средство развития неподготовленной речи. «Иностранные языки в школе», 1964, № 4.
11. См. работы: Нехаев. «Русский язык в школе», 1967, № 1; Дайри Н. Г. «Преподавание истории в школе», 1965; Лернер И. Я. «Преподавание истории СССР в школе». М., 1963.
12. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения. «Советская педагогика», 1965, № 3.
13. Заботин В. В. О познавательной роли вопросов. «Советская педагогика», 1967, № 9.
14. Есипов Б. П. Активизация мышления учащихся в процессе обучения. «Известия АПН РСФСР», вып. 20, 1949.

Проблема потенциального словаря учащихся занимает большое место в методических исследованиях последних лет [1, 2, 3, 4]. Но во всех этих работах указанная проблема решается применительно к чтению. Между тем при обучении восприятию речи на слух проблема возможности предъявления текстов, которые содержат какое-то количество незнакомой лексики, доступной для понимания без предварительного объяснения, является не менее важной и актуальной. Наличие в текстах для аудирования неизученных слов позволило бы сделать их более интересными и в то же время приблизило бы условия обучения к естественным условиям речевого общения; в естественных условиях говорящий не соотносит используемый им лексический запас с подготовкой слушающего.

Развить у учащихся умение понимать речь на слух, невзирая на наличие в ней определенных лексических трудностей, а также научить их преодолевать эти трудности — важная методическая задача.

В данной статье рассматривается вопрос о возможности понимания на слух только одной группы слов из числа тех, которые формируют потенциальный словарь учащихся, а именно — из числа слов общего корня в английском и русском языках.

При исследовании этого вопроса есть возможность опираться на работы, в которых эта проблема рассматривается применительно к чтению, но лишь в тех пределах, где речь идет о трудностях, связанных со значением этих слов, их грамматическими особенностями, сочетаемостью.

Специфика предлагаемого в данной статье подхода состоит в том, что он опирается не на графические, а на звуковые особенности слов общего корня.

Задача исследования в целом состояла в определении возможностей для узнавания на слух слов общего

корня, совпадающих по значению и имеющих сходное звучание.

В отличие от сопоставления графической формы слов в двух языках речь может идти в данном случае только о сходстве, а не о совпадении формы, так как полного совпадения в звуковом образе быть не может из-за расхождений в фонологических системах русского и английского языков. Конкретная задача состояла в том, чтобы определить в каждом отдельном случае степень расхождения и ее влияние на узнавание. При этом необходимо было учитывать те характеристики звуковой формы слова, которые оказывают существенное влияние на его узнавание. Выдвигая эту рабочую гипотезу, мы исходили из положения, что аудирование речи, протекающее в нормальных условиях, носит не пофонемный, а пословный характер [5, 6].

При пословном аудировании слово узнается не путем отчетливого восприятия всех составляющих его звуков и последующего их синтеза, а через восприятие лишь индикаторных признаков того или иного слова [7]: Индикаторные признаки выступают носителями той информации, которая является наиболее существенной для опознания слова. Опознавательное действие складывается из обнаружения объекта, выбора признаков для сличения и самого сличения [8].

В работах, посвященных распознаванию речи [9], рассматриваются такие индикаторные признаки, как длина слова, его ритмическая структура, соотношение гласных и согласных, наличие и место акустически ярких звуков, наличие своеобразных звуков и т. д. Лингвистические данные свидетельствуют о том, что при восприятии слова на слух смысловозначительной единицей является слог. Слова, «имеющие одинаковое количество слогов и одинаковое расположение ударного слога, являются ритмически однородными» [9]. Следовательно, положение ударения наряду со слогом является важным дифференциальным признаком слова, обеспечивающим ритмику чередования ударных слогов с безударными. Это позволяет сделать вывод, что ритм является основой, «скелетом» слова и играет существенную роль в распознавании слов.

Однако выделение слушателем только этих двух признаков слова является недостаточным для его опоз-

навания. Необходимы дополнительные признаки звуковых сигналов. При этом конкретный звуковой состав не принимается слушателем во внимание, так как «слово воспринимается не по элементам, а по ансамблю его звуковых или зрительных компонентов. Некоторые из его элементов могут не различаться и все же будут восстановлены по общей конфигурации целого» [10]. Это свидетельствует о том, что звуковой образ слова включает в себя элементы различной степени важности по своей информативности. Наиболее важными элементами опоры «при узнавании и запоминании звукового контура слова должны являться в первую очередь согласные, а не гласные» [11].

К наиболее информативным звукам лингвисты относят:

- а) первый звук слова и несколько корневых;
- б) ударный звук слова;
- в) согласный суффикса.

Кроме этих дифференциальных признаков важным является способ образования трех-четырех ударных звуков. Данные по этому вопросу есть в работах как советских, так и зарубежных лингвистов [12, 13].

П. Б. Денес обнаружил также, что в разговорном английском языке способ, а не место артикуляции несет наибольшую информативную нагрузку: «...manner rather than place of articulation is the demension that carries by far the greatest functional load».

Автор также подчеркивает большую информативность согласных по сравнению с гласными. Причину этого он видит в большей распространенности согласного и его более выгодной позиции в слове: согласный чаще всего находится в начале и конце слова, и 66% согласных фонем находится в ударном слоге.

Все эти данные как советских, так и зарубежных авторов получены в результате проверки восприятия речи на родном языке. В своих исследованиях указанные авторы проверяли роль отдельных индикаторных признаков. Мы же исходили из того, что узнавание зависит не только и не столько от наличия или отсутствия каждого из этих признаков в отдельности, сколько от сочетания элементов внутри слова, которые выступают в качестве индикаторных признаков. Данная гипотеза потребовала экспериментальной проверки. Прежде всего не-

обходимо было: (1) выявить те признаки, которые являются индикаторными при восприятии иностранных слов на слух, (2) установить, какие комбинации этих признаков играют решающую роль для узнавания.

Эксперимент проводился в школах г. Новосибирска и Новосибирской области.

В проверке принимали участие 400 человек (по пять групп каждой параллели, по 20 человек в каждой группе).

Материалом проверки явились 300 слов общего корня в английском и русском языках.

Эксперимент был достаточно продолжительным по времени (около двух месяцев), поскольку слова преподносились небольшими дозами (по 20 слов) в течение пяти минут каждого урока. Это объясняется тем, что по своему характеру эксперимент был обучающим и он не должен был мешать выполнению намеченного учителем плана работы на уроке.

Перед выполнением проверочной работы учащиеся получали следующую инструкцию: проставить столбиком цифры от 1 до 20, рядом с каждой цифрой записать эквивалент услышанного английского слова общего корня. В случае, если слово не узнано, рядом с соответствующей цифрой поставить прочерк.

Хотя задачей исследования не являлась проверка понимания изолированных слов общего корня, тем не менее результаты свидетельствуют о том, что процесс узнавания непосредственно зависит от понимания. В тех случаях, когда слово хорошо известно или является близким по значению, узнавание наступает, несмотря на более значительные расхождения в звуковой форме, и наоборот.

В результате обработки материала эксперимента были получены следующие данные.

В парах слов, которые даны ниже, наблюдается полное совпадение звуковых образов, и все же некоторые учащиеся не узнали их, поскольку, как выяснилось в дальнейшем, у учащихся либо совсем отсутствуют понятия, выражаемые данными словами, либо они имеют о них весьма неопределенное представление:

- | | | |
|-------------|--------------|---------------|
| 1. sheriff | [ˈʃerif] | — [шэр'иф] |
| 2. sandwich | [ˈsæendwɪdʒ] | — [с'эндвѣдж] |
| 3. mister | ['mɪstə] | — [м'истэр] |

И наоборот — узнавание происходит при значитель-

ных расхождений, если слово достаточно часто фигурирует в обиходе учащихся. В частности, узнавание наблюдалось при наличии следующих расхождений:

1) при расхождении количества слогов и качества звука в конечной позиции, например:

athletics [əθ'letiks] — [атл'эт'икъ]

2) при расхождении количества слогов, качества корневого согласного и способа его артикуляции, например:

technics ['tekniks] — [т'эхн'икъ]

3) при расхождении длины слова, его ритмической структуры и недостаточности звука в конечной позиции в английском слове, например:

machine [mæ'ʃi:n] — [маш'инъ]

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о затруднении узнавания при расхождении длины слов общего корня в двух языках. При этом более трудным будет случай, когда в английском слове наблюдается недостаточность более чем в одном-двух звуках:

1. distance [distəns] — [д'истанция]

2. risky ['riski] — [рискованный]

3. react [ri'ækt] — [реаг'ирует]

В случае же избыточности звуков в конце английского слова узнавание происходит чаще, например:

1. examination [igzeemi'neɪn] — [игзам'ин]

2. mathematician [mæθimæ'tiən] — [мат'имат'ик]

Это, по-видимому, объясняется тем, что короткий звуковой образ слова английского языка не может ассоциироваться с длинным эквивалентом в родном языке, в то время как в длинном звуковом образе они успевают отобрать похожий короткий аналог.

Вероятно, этим же объясняются и такие факты:

1) при аудировании слушатель не обращает внимания на суффиксы в безударной позиции, за счет которых происходит удлинение английского слова;

2) если английскому слову общего корня слушатель находит два аналога в родном языке и не знает, который является правильным, то он обычно выбирает тот, который более или менее совпадает по длине и имеет сходный звук в конечной позиции, например:

1. conference ['kɒnfərəns] — [канф'ир'энция]

— [канф'иранс]

(учащийся останавливается на несоответствующем аналоге — [канф'иранс])

2. profession	[prə'feʃn]	— [праф'эс'ийа]
(выбрана пара:	[prə'feʃn]	— [праф'эсър]
3. professor	[prə'fesə]	— [праф'эсър])
(выбрана пара:	[prə'fesə]	— [праф'эсър]
		— [праф'эс'ийа]
		— [праф'эс'ийа])

Элементы звуковой формы слова, на которые слушатель опирается в процессе восприятия, наиболее отчетливо выявляются при наличии ошибок в восприятии. Поэтому с целью выявления индикаторных признаков был проведен анализ ошибок учащихся при узнавании.

Ниже приводится список слов, не узнаваемых учащимися. Их анализ позволяет выявить те признаки, на которые учащиеся опираются при узнавании слов общего корня; английские слова расположены в алфавитном порядке.

Таким же образом были проанализированы и остальные слова, в которых были допущены ошибки. На основании полученных данных можно сделать следующие выводы.

В коротких словах учащиеся опираются при узнавании на все элементы слова, так как каждый звук в отдельности в коротком слове несет большую информативную нагрузку, например:

шторм	[stɔ:m]	— [стом]
		[стон] ¹
банкир	['bæŋkə]	— [банкъ]

№ п/п	Русский эквивалент английского слова	Звуковой образ английского слова	Эквиваленты, данные учащимися	Примечания
1	адрес	[ə'dres]	[др'эс'ировкъ]	Интерференция внутри английского языка: address — a dress

¹ «Звуки [m] и [n] очень схожи по способу артикуляции; оба образуются при полном смыкании голосового тракта и при участии носового резонатора» [5], и поэтому при восприятии на слух они часто взаимозаменяются.

№ п/п	Русский эквивалент английского слова	Звуковой образ английского слова	Эквиваленты, данные учащимися	Примечания
2	арена	[ə'ri:nə]	[ир'инъ]	Влияние родного языка
3	арест	[ə'rest]	[раст'и]	Интерференция внутри английского языка: arrest — a rest
4	атака	[ə'tæk]	[атáк] [арт'эк] [ток]	Опора на ударную часть; первый безударный гласный не всегда принимается во внимание
5	банкир	['bæŋkə]	[бáнкъ] [банъ]	Опора на ударную часть; первый безударный гласный не всегда принимается во внимание
6	цирк	['sə:kəs]	[сокал] [сок]	Опора на ударный корень; безударные звуки в конечной позиции не всегда сохраняются в родном языке
7	характер	['kærikte]	[кар'иктúръ] [кар'икатúръ] [кар'эть]	Опора на первый ударный согласный, сходный по способу артикуляции; почти все согласные слова сохраняются
8	крем	[kri:m]	[крым]	Сохраняется длина слова, все согласные и гласные. [и] и [ы] — разновидности одной фонемы в русском языке ¹
9	коллекционировать	[kə'lekt]	[кал'икт'и́ф]	Опора на согласные
10	горизонт	[ho'raizn]	[калхóз] [хар'эзм]	Сохраняется первый согласный, сходный по способу артикуляции

¹ Представители ленинградской школы (Л. В. Щерба, Л. Р. Зиндер, Л. Р. Матусевич и др.) выделяют в русском языке шесть гласных фонем (а, о, у, э, ы, и), а представители московской школы (Н. Ф. Яковлев, Р. И. Аванесов, В. Н. Сидоров) выделяют только пять гласных фонем, считая ы разновидностью и (см. Васильев А. И. Сопоставительная фонетика русского и киргизского языков. Фрунзе, 1968).

№ п.п.	Русский эквивалент английского слова	Звуковой образ английского слова	Эквиваленты, данные учащимися	Примечания
11	юрист	[ˈdʒʊərɪst]	[жур'йст] [журнал'йст]	Опора на первый согласный, сходный по способу артикуляции; наличие двух согласных в суффиксе, которые являются ударными в родном языке
12	лимит	[ˈlɪmɪt]	[лѐм'ит]	Опора на согласные и длину слова
13	майор	[ˈmeɪdʒə]	[м'эжъ]	Сохраняется длина слова; опора на первый согласный и корневой, сходный по способу артикуляции
14	мистер	[ˈmɪstə]	[м'ин'истр]	Опора на согласные
15	мамочка	[ˈmɑːmi]	[мам'и]	Интерференция внутри английского языка: <i>mittu — mopeu</i>
16	миф	[ˈmɪθ]	[м'ис]	Интерференция внутри английского языка
17	орнамент	[ˈɔːnəmənt]	[эл'эм'энт] [абан'им'энт] [манум'энт] [дакум'энт]	Первый гласный в ударной позиции не всегда отмечается. Согласные (три) суффикса являются опорой; в родном языке они ударные
18	пенсия	[ˈpɛnsɪən]	[п'энс'ион] [п'энсн'э]	Опора на согласные в начальной, корневой и конечной позициях
19	пилот	[ˈpaɪlət]	[пал'эт] [палáтъ]	Опора на длину слова; согласные
20	процесс	[ˈprəʊsɪz]	[прѐсь]	Опора на два согласных в начальной позиции, корневой согласный, схожий по способу артикуляции
21	профессия	[prəˈfeʃn]	[праф'эсър]	Слова взаимозаменяемы, так как учащиеся сохраняют при произнесении конечный звук, либо соответствие в согласных, либо в гласных
22	профессор	[prəˈfesə]	[праф'эс'ийа]	

№ п/п	Русский эквивалент английского слова	Звуковой образ английского слова	Эквиваленты, данные учащимися	Примечания
23	приз	[ˈpraɪz]	[празн'ик]	Опора на два согласных в начальной позиции и корневой согласный. Так как в родном языке нет слова «праз», то они продлили его до «праздник»
24	реально	[ˈri:əli]	[р'эл'э] [риал'ист] [риал'ий]	Опора на ударную часть слова; гласная, согласная
25	рапорт	[riˈpɔ:t]	[аэръпóрт] [р'эчпóрт]	Опора на ударную часть, гласный вместе с предшествующим согласным в предударной позиции сохраняются
26	сэндвич	[ˈsændwɪdʒ]	[с'эндр'идж] [л'энгр'идж]	Длина слова и согласные вместе с ударным гласным. Корневое сочетание из-за неясности артикуляции приобрело соответствующие эквиваленты
27	сателит	[ˈsætələɪt]	[с'эт'элайт]	Сохранен звуковой аналог из-за отсутствия понятия и схожего звукового эквивалента в родном языке
28	шериф	[ˈʃerɪf]	[шар'иф] [шр'ифт]	Опора на длину слова, все согласные и гласные; отсутствует понятие
29	шторм	[stɔ:m]	[стон] [стом] [том]	Длина слова опирается на первые согласные, сходные по способу артикуляции
30	титул	[taɪtl]	[т'эл'этáйп]	Опора на согласные; допускается измененный их порядок в слове
31	царский	[ˈzɑ:rɪst]	[зар'ивъ] [зав'ист] [ар'эст]	Стремление сохранить длину слова; опора на первый согласный, сходный по способу артикуляции

В качестве опоры для узнавания они выбирают чаще всего согласные звуки:

- 1) в начальной позиции слова:
 - а) под ударением, например:
мамочка [m ʌ mi], [mani]
 - б) в безударном положении, например:
рапорт [ri'pɔ:t] — [p'эчпóрт]
— [аэp'пóрт]
- коллекционировать [kə'lekt] — [кал'иктиф]
— [калхоз]
- 2) в корне слова:
 - а) под ударением, например:
рапорт [ri'pɔ:t] — [p'эчпóрт]
— [аэp'пóрт]
 - б) в безударном положении, например:
реально [riəli] — [p'эл'э]
- 3) в конечной позиции:
 - а) под ударением, например:
крем [kri:m] — [крым]
 - б) в безударном положении, например:
сэндвич ['sændwidʒ] — [л'энгр'идж]
орнамент ['ɔ:n əment] — [абан'им'энт]
— [эл'эм'энт]

Из приведенных примеров видно, что в процессе восприятия английских слов общего корня учащиеся выбирают такие эквиваленты в родном языке, в которых согласные звуки не отличаются по способу артикуляции.

Если же в процессе аудирования учащиеся встречаются с явлением расхождения качества согласного по способу артикуляции, то, подчиняясь процессу «артикуляторного распознавания слышимой речи» [14], они отыскивают аналоги, которые имеют идентичные по способу артикуляции согласные:

- 1) в начальной позиции слова:
 - а) под ударением, например:
царский [za:rist] — [зар'въ]
— [зав'ист']
характер ['kæeriktə] — [кар'икатурь]
— [кар'эктър]
 - б) в безударном положении, например:
горизонт [ho'raizn] — [хар'эзм]
- 2) в корне слова:

а) под ударением, например:
юрист [ˈdʒʊərɪst] — [жур'ист]

б) в безударном положении, например:
процесс [ˈprɒsəs] — [прóсь]
майор [ˈmeɪdʒə] — [м'эжъ]

3) в конечной позиции:

а) под ударением — в английском языке ударение на конец слова не падает;

б) в безударном положении, например:
конференция [kɒnfrɪəns] — [канф'иранс]

Теперь рассмотрим, в каких случаях учащиеся используют гласные в качестве опор для узнавания:

1) в начале слова:

а) под ударением, например:
орнамент [ˈɔ:nəmənt] — [эл'эм'энт]
[абан'им'энт]
[мънум'энт]
[мам'энт]
[дакум'энт]

б) в безударной позиции, например:

адрес [ə'dres] — a dress [ə'dres]

арест [ə'rest] — a rest [ə'rest]

атака [ə'tæk] — [раст'и]
[арт'эк]

атомный [ə'tɒmɪk] — [ток]
[анатом'ийа]
[том]

2) в корне слова:

а) под ударением, например:

арена [ə'ri:nə] — [ир'инъ]

крем [kri:m] — [крым]

реально [ˈri:əli] — [риал'ий]

б) в безударном положении, например:

коллекционировать [kə'lekt] — [калхоз]
[кал'икт'иф]

3) в конечной позиции:

а) под ударением — в английском языке ударение на конец слова не падает;

б) в безударном положении, например:

банкир [ˈbæŋkə] — [бáнкъ]
[бан'ъ]
[банан]

Данные сравнительного анализа показывают, что из рассмотренных вариантов наиболее используемым учащимися в качестве опоры является вариант с гласной в корневой позиции.

В списках слов общего корня были также слова, в которых последняя неударная часть могла вызвать в памяти учащихся соответствующие эквиваленты родного языка, которые имеют конечную часть слова под ударением. В подобных случаях учащиеся опирались при узнавании не на первую ударную часть английского слова, а на звуки, стоящие в конечной позиции:

орнамент	[ˈɔ:nəment]	—	[дакум'энт] [абан'им'энт] [манум'энт] [эл'эм'энт] [мам'энт]
юрист	[ˈdʒuərist]	—	[жур'ист] [журнал'ист]

Таким образом, приведенные экспериментальные данные подтверждают выводы других авторов о наличии следующих индикаторных признаков:

- 1) первый согласный звук (в ударной и безударной позициях),
- 2) корневой согласный (ударный либо безударный),
- 3) согласный, сходный по способу артикуляции (в тех же позициях),
- 4) согласный суффикса при условии, если в родном языке данный суффикс находится под ударением,
- 5) ударный гласный.

Можно утверждать, что эти индикаторные признаки служат показателями не только при восприятии речи на родном языке; они являются важными опорами при узнавании слов общего корня иностранного языка. Особенно хорошо они работают тогда, когда у учащихся сформированы понятия, которые выражаются словами, не специфичными для родного языка.

Сравнительный анализ, использованный нами для проверки слов общего корня, свидетельствует о том, что индикаторные признаки в парах слов двух языков соотносятся по-разному. Поэтому те пары, в которых индикаторные признаки совпадают полностью (или имеются очень незначительные расхождения), узнаются при аудировании без труда. Другие пары, в которых наблюдают-

ся расхождения в количественных признаках в сочетании с качеством гласного либо согласного, узнаются с трудом. Наконец, третьи пары, в которых имеются комплексные несоответствия в индикаторных признаках (расхождение в качестве гласного и согласного и способа образования последнего), совсем не узнаются учащимися.

Учет этих особенностей позволил провести классификацию слов по трудности их узнавания и разделить слова на несколько групп.

К первой группе были отнесены слова, которые не представляли никаких трудностей для узнавания. Сравнительный анализ слов в английском и русском языках свидетельствует о совпадении всех индикаторных признаков как количественных (длина слова, количество слогов), качественных (созвучие в согласных и гласных, не выходящие за пределы установленных соответствий), так и позиции ударения. Узнавание этих слов учащимися составило 100%, например:

lyric [ˈlɪrɪk]	—	[л'ир'ик]
risk [rɪsk]	—	[р'иск]
test [tɛst]	—	[т'эст]
shock [ʃɔk]	—	[шок]
rouble [ru:bl]	—	[рубл']
text [tekst]	—	[т'экст]

Вторая группа представлена такими словами общего корня, которые не имеют серьезных различий в качественных индикаторах, но могут расходиться по длине слова (не более чем на один звук), позиции ударения и количеству слогов (за счет незначительных качественных расхождений звуков в конечной позиции), например:

football [fʊtbɔ:l]	—	[фудбол]
communist [ˈk mjunɪst]	—	[камун'ист]
philosopher [fɪləsəfə]	—	[ф'илософ]
physics [fɪzɪks]	—	[ф'из'икъ]
politics [pɒlɪtɪks]	—	[пал'ит'икъ]
doctor [ˈdɒktə]	—	[доктър]
problem [ˈprɒbləm]	—	[прабл'эмъ]

Имеющиеся незначительные расхождения в длине слов и количестве слогов, а также в позиции ударения не являлись непреодолимым препятствием для их узнавания. Узнавание этих слов учащимися составило 95%.

Следующие группы предложенной классификации по-

полняются словами общего корня, которые имеют расхождение по качественным индикаторам звуков.

К третьей группе относятся слова, звуковой образ которых отличается качеством гласного. При этом наблюдается совпадение (или расхождение) в количестве слогов, звуков (т. е. в длине слова) и в позиции ударения, например:

arena [ə'ri:nə]	— [ар'энь]
title [t'aitl]	— [т'итул]
pilot ['pəilət]	— [п'илот]
cream [kri:m]	— [хр'эм]
primus ['prəiməs]	— [пр'имус]
appitite [əepitait]	— [ап'ит'ит]
atomic [ə'təmik]	— [ат'ъмный]
result [rizʌlt]	— [р'изул'тат]

Разница в качестве гласного слов общего корня является существенным препятствием для узнавания; только 60% учащихся справились с поставленной перед ними задачей.

Поскольку согласный звук является «опорой при узнавании», то расхождение в данном индикаторном признаке вызвало затруднения в узнавании слова общего корня.

К четвертой группе были отнесены слова, расходящиеся по качеству согласного при совпадении (или расхождении) длины слова, позиции ударения, количества слогов, например:

myth [miθ]	— [м'иф]
bomb [bɒm]	— [бомбъ]
sport [spɔ:t]	— [спорт]
hotel [hou'təl]	— [ат'эл']
general ['dʒenerəl]	— [г'ин'ирал]
profession [prə'feʃn]	— [праф'эсия]
soldier ['souldʒə]	— [салдат]
storm [stɔ:m]	— [штурм]

Процент учащихся, узнавших эти слова при аудировании, был невысоким (40%).

Если расхождение индикаторного признака по качеству согласного дополняется расхождением по способу артикуляции английского согласного и соответствующего ему звука в родном языке, то такая трудность зачастую становится непреодолимой для учащихся, и узнавания при аудировании не происходит.

Эти слова составили пятую группу трудностей. Вышеназванные расхождения в словах этой группы могут сопровождаться совпадением (или расхождением) длины слова, количества слогов, позицией ударения, например:

technics	[ˈtekniks]	—	[т'эхн'икъ]
hospital	[ˈhɒspitəl]	—	[госп'итал']
situation	[sitʃueiʃn]	—	[с'итуацыйа]
major	[ˈmeɪdʒə]	—	[майор]
incident	[ˈɪnsɪdənt]	—	[инцыз'энт]
concert	[ˈkɒnsə]	—	[канц'эрт]
process	[ˈprəʊsəs]	—	[прац'эс]
jurist	[ˈdʒʊərɪst]	—	[йур'ист]
tzarist	[ˈzɑ:rist]	—	[царск'й]
conference	[kɒnfɪərəns]	—	[канф'ир'энцыйа]
horizon	[həˈraɪzn]	—	[гар'изонт]

Большинство слов этой группы совершенно остались не опознанными как учащимися VII, так и X классов. Процент учащихся, правильно узнавших эти слова, является очень низким (10%).

К последней группе были отнесены слова, которые имеют расхождения комплексного характера: в качестве гласного, согласного и в способе образования последнего.

При этом могут быть совпадения (или расхождения) в длине слова, количестве слогов и позиции ударения. Эти слова настолько отличаются по своему звуковому образу, что становятся совершенно недоступными для узнавания, например:

chemistry	[ˈkemɪstri]	—	[х'им'ийа]
cirkus	[sə:kəs]	—	[цырк]
December	[diˈsembə]	—	[д'икабр']
lieutenant	[leiˈtenənt]	—	[л'эйт'энант]
trajectory	[trædʒɪktəri]	—	[тра'итор'ийа]
hero	[hɪərou]	—	[г'ироу]
embrasure	[ɪmbreɪzə]	—	[амбразурь]

Полученные данные будут существенно изменяться в процессе коммуникативного функционирования этих слов как под влиянием изменения фонетической формы слова в потоке речи, так и под влиянием контекста. Наряду с узнаванием на первый план выступают особенности понимания каждого слова в данном контексте.

Следующий этап эксперимента — выяснение особенностей понимания. Изложение результатов этого этапа в данной статье не предусматривалось.

Использованная литература

1. Колесник И. И. Некоторые приемы обучения чтению без словаря английской научно-популярной и политической литературы (в связи с пониманием слов, имеющих общие корни в английском и русском языках). Канд. дисс., 1966.
2. Крупник К. И. К проблеме обучения чтению на иностранном языке (прогнозирование вероятности понимания слов). Канд. дисс., 1968.
3. Безденежных М. А. Потенциальный словарный запас учащихся средней школы и его расширение при обучении чтению на немецком языке. Канд. дисс., 1968.
4. Гинзбург Б. М. Потенциальный словарный запас учащихся восьмилетней школы для чтения текстов и пути его формирования. Канд. дисс., 1968.
5. Чистович Л. А. Речь, артикуляция и восприятие. М., 1965.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистика и проблема функциональных единиц речи. В сб. «Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике». М., 1961.
7. Занглигер В. Ф. Формирование иноязычного фонематического слуха учащихся на начальном этапе обучения английскому языку в средней школе. Автореф. канд. дисс. М., 1969.
8. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
9. Гвоздев А. Н. О фонологических средствах русского языка. М.—Л., 1949.
10. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи. «Иностранные языки в школе», 1965, № 4.
11. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., «Наука», 1965.
12. Исенина Е. И. О признаках слова, необходимых для его узнавания при слушании. «Новые исследования в педагогических науках», вып. 12. М., 1968.
13. Denes P. B. On the Statistics of Spoken English. «Journal of the Acoustical Society of America», 1963, vol. 35, No. 6, p. 892.
14. Чистович Л. А. Текущее распознавание речи человеком. В сб. «Машинный перевод и прикладная лингвистика», вып. 7. М., 1962.

Проблему отбора текстов на иностранном языке можно решить на базе всестороннего исследования двух основных аспектов: (I) языкового материала текста и (II) содержания текста.

Говоря о языковом материале текста, следует иметь в виду: (1) те языковые явления, которые должны в нем содержаться, и (2) определенную методическую организацию этих явлений, т. е. целый ряд методических условий, соблюдение которых делает чтение текста доступным и полезным для учащихся. К этим условиям относятся: (а) количество новых языковых единиц, их распределение и повторяемость внутри текста и т. д., (б) архитектура текста как целого. Все эти вопросы имеют первостепенное значение в процессе обучения, но успешность их разрешения во многом зависит от содержания текстов.

Данная статья посвящена рассмотрению некоторых вопросов содержания текста, в частности таких вопросов, как:

- 1) образовательная и воспитательная ценность содержания текста;
- 2) практическое значение содержания текста и его роль в овладении иностранным языком.

Оба вопроса очень тесно связаны между собой, но, однако, каждый имеет свою специфику, и потому для удобства изложения остановимся на каждом из них раздельно.

Нет необходимости доказывать, какую громадную роль играет книга в формировании личности школьника, его идейно-политическом, интеллектуальном, моральном и эстетическом воспитании.

Иностранный язык как учебный предмет призван расширить и углубить знакомство учащегося с книгой, увеличить его возможности приобщения к накопленному человечеством опыту, который отражен в книге. Специфи-

ка иностранного языка как учебного предмета такова, что приобщение учащихся к книге (пусть представленной в виде текстов, но они — тоже часть этой книги) имеет место с первых шагов обучения и продолжается на всем его протяжении, т. е. в течение шести лет. И очень важно, с какими по содержанию текстами они знакомятся за это время — время, когда подросток превращается во взрослого человека, полноправного гражданина нашей Родины и активного строителя коммунизма.

В 1932 г. М. Горький в докладной записке, адресованной членам комиссии по вопросу о программах школы и школьном режиме, писал:

«Каждая книжка в отдельности может, — как исключение, — прямо не соответствовать тому или другому пункту программы нашего школьного и дошкольного воспитания, но весь план в целом должен быть составлен в таком направлении, чтобы литература, охватывая самые разнообразные области человеческих знаний и работ, вооружала детей мировоззрением коммунизма» [1].

И хотя в данном случае М. Горький пишет о чтении на родном языке, его слова в полной мере относятся и к тому, что именно учащиеся должны читать на иностранном языке.

В этой связи нельзя умолчать о прекрасной традиции, существующей в преподавании родного языка (особенно при обучении грамоте и литературе). Прекрасно понимая воздействие хорошей книги на учащихся, наши коллеги-словесники с первых же шагов обучения используют лучшие образцы классической и современной литературы, которая прежде всего заставляет учащихся думать.

Проблема отбора текстов для обучения иностранному языку является одной из кардинальных в методике, поскольку от ее правильного решения во многом зависит осуществление тех образовательных и воспитательных задач, которые стоят перед иностранным языком как обязательным предметом средней школы.

Хотя в советской методической литературе, в отличие от многих работ зарубежных методистов (Г. Суит, Кр. Флагстад; Ч. Фриз, Р. Ладло), к содержанию текстов предъявляются определенные требования идеологического и познавательного характера [2, 3, 4], нельзя не

отметить, что эти требования на практике далеко не всегда соблюдаются, в частности не учитываются интересы самих учащихся. Между тем нельзя забывать о том, что эффективность решения образовательных и воспитательных задач в большой степени будет зависеть от того, какую ценность отобранные тексты будут иметь в глазах учащихся.

Если обратиться к практическим результатам обучения, то и здесь следует отметить их сильную зависимость от содержания читаемых текстов.

Чтение является тем видом речевой деятельности, который уже в процессе обучения позволяет не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального общения на иностранном языке, а именно — процесс получения определенной информации. Для реализации этой возможности чтения, однако, оказывается весьма важным содержание читаемых текстов; оно должно представлять для учащихся определенную ценность, подобно тому как это имеет место при чтении на родном языке. Только при этом условии процесс чтения на иностранном языке может восприниматься учащимися как реальная деятельность (а не упражнение), т. е. учащиеся могут ощущать практическую значимость приобретаемых знаний по иностранному языку¹. Значение этого фактора для успешности обучения переоценить трудно.

Однако успешное решение поставленных образовательных и воспитательных задач будет во многом зависеть и от уровня практического развития самого умения читать.

Как известно, для того чтобы научиться читать, надо читать много, иначе нельзя достичь определенного уровня развития самого умения. Последнее очень важно, так как слишком низкий уровень его развития окажется не только недостаточным для того, чтобы пользоваться этим умением практически, но и повлечет за собой его

¹ Само собой разумеется, что обязательным условием при этом является изложение соответствующего содержания в пределах языковых возможностей учащихся. Вопросы адаптации и написания текстов (которые в данной статье не затрагиваются) могут решаться, однако, только лишь после того, как будет установлено, какие именно тексты — другими словами, тексты какого содержания — должны составить курс обучения на той или иной ступени обучения.

нестойкость, т. е. быструю утрату по окончании курса обучения — явление, которое в методике родного языка в период всеобщей ликвидации неграмотности взрослого населения в нашей стране получило название рецидива неграмотности.

К сожалению, ни в психологической, ни в методической литературе мы пока не имеем исследований, которые хотя бы приближенно ответили на вопрос, сколько текстов (страниц) учащийся должен прочесть, чтобы считать его навыки чтения достаточно устойчивыми для дальнейшего функционирования. Единственные данные, которыми мы располагаем, относятся к родному языку. Крупнейший специалист в области чтения В. Грей в обширном докладе, подготовленном им для ЮНЕСКО по проблемам ликвидации неграмотности на земном шаре, указывает минимальную цифру в 250 страниц, которые учащиеся должны прочитать за время их пребывания в школе для того, чтобы их можно было считать грамотными [5]. Эта цифра указана для чтения на родном языке, которым учащиеся хорошо владеют в устной форме. Можно предположить, что для овладения умением читать на иностранном языке объем материала, прочитанного учащимися за время обучения иностранному языку, должен быть не меньше¹.

Если условно принять указанную цифру за исходную, то придется констатировать, что в средней школе за весь курс обучения иностранному языку дается значительно меньший по объему материал. Таким образом, вопрос о достаточном объеме материала для успешного решения одной из основных задач практического овладения иностранным языком — чтением — пока не разрешен.

Обильное чтение имеет значение не только для развития умения читать, но и вообще оказывает положительное влияние на овладение иностранным языком: будучи актом активной мыслительной деятельности, чтение активизирует работу памяти, в частности актуализирует произвольное запоминание изучаемого материала, помогает лучше понять значение и употребле-

¹ Вполне вероятно, что этого количества будет достаточно, так как при обучении чтению на иностранном языке мы имеем дело с грамотными учащимися, и потому возможен перенос многих элементарных умений, которым нужно специально обучать ребенка.

ние изучаемых языковых единиц, поддерживает устную речь и т. д.

Каким же образом обеспечить чтение учащимися большого количества текстов? Помимо чисто методического решения этого вопроса (языковая сложность текста, дозировка и повторение в нем нового материала и т. д., другими словами, такое его построение, которое обеспечивало бы протекание процесса чтения, максимально приближающегося к протеканию этого процесса на родном языке) немаловажное значение приобретает содержание текстов; учащийся будет охотно и много читать, если содержание текстов для него интересно. Мы полагаем, что интерес к содержанию учебных текстов является одним из ключей к обеспечению «обильности» чтения на иностранном языке.

Таким образом, и для достижения более высоких практических результатов обучения, и для успешного решения образовательных и воспитательных задач необходимо, чтобы тексты, предлагаемые для чтения на иностранном языке, обладали в глазах учащегося определенной ценностью. Очевидно, эта ценность будет обусловлена тем, в какой мере чтение таких текстов приносит ему удовлетворение, насколько их содержание отвечает его познавательным и эмоциональным запросам.

Это предполагает, в первую очередь, соответствие содержания текстов уровню интеллектуального развития школьников, для которых они предназначаются. В принципе это положение в наши дни никем не оспаривается, но, однако, часто нарушается авторами учебников и различных пособий по чтению. Между тем оно является принципиально важным; чтение элементарных по содержанию текстов, рассчитанных на дошкольников и младших школьников, не приносит учащимся ощущения значимости того, что они читают, и чтение в их глазах становится просто еще одним упражнением¹.

Приводимое в таких случаях оправдание тем, что запас языковых знаний учащихся слишком мал для изло-

¹ Это особенно заметно проявляется у учащихся более продвинутых этапов обучения (начиная примерно с половины VI класса). На самом начальном этапе учащимся приносит удовлетворение сам факт возможности чтения на другом языке, и потому они менее требовательны к содержанию читаемого.

жения более сложного содержания, не очень убедительно. Во-первых, адаптировать детскую литературу отнюдь не легче, чем какую-либо другую. Во-вторых, отечественный и зарубежный опыт показывает, что ограниченность языкового материала не является непреодолимым препятствием для составления текстов, содержание которых соответствует уровню развития учащихся; сошлемся хотя бы на учебники-хрестоматии М. Уэста, П. Хэгболдта, а также на отдельные тексты действующих у нас стабильных учебников, которые оцениваются учащимися очень высоко. Эти примеры свидетельствуют о том, что задача хотя и является трудной, она все же выполнима.

Соответствие содержания текстов познавательным и эмоциональным запросам учащихся является вторым условием возникновения у них интереса к читаемому на иностранном языке.

Роль фактора интереса в обучении высоко оценивалась и оценивается всеми психологами, педагогами и методистами, независимо от того, какое направление в соответствующей науке они представляют.

Значение этого фактора заключается прежде всего в том, что он может выступать в качестве мотива деятельности, обеспечивать ее протекание на положительном эмоциональном фоне. Это не только повышает эффективность протекания данного вида деятельности (чтение), но и сопровождается эффектом сопутствующего обучения (П. И. Зинченко, А. А. Леонтьев, А. А. Смирнов, С. Л. Рубинштейн и др.), о чем уже упоминалось выше.

Принимая во внимание эту особенность фактора интереса, можно без преувеличения сказать, что успешность отбора текстов для учебных целей будет находиться в прямой зависимости от соответствия этих текстов общим интересам учащихся.

Общие интересы учащихся в наше время проявляются чаще всего в их интересах как читателей. Читательские интересы являются предметом изучения психологов и педагогов, и мы располагаем довольно полными данными относительно читательских интересов учащихся разных возрастов, полученными на материале родного языка [6, 7, 8, 9, 10], но, к сожалению, не имеем почти никаких сведений о читательских интересах учащихся,

полученных на материале иностранных языков [11]. В этой связи в 1970 г. нами была предпринята попытка изучения читательских интересов учащихся на материале английского языка.

Изучение проводилось методом анкетирования. В экспериментах участвовали учащиеся старших классов (VIII—X классов¹).

Выбор данного контингента учащихся определялся следующими соображениями:

1) чтение имеет наибольший удельный вес среди других видов иноязычной речевой деятельности именно на этом этапе обучения;

2) учащиеся к этому времени располагают достаточно большим запасом языковых знаний, который позволяет составлять самые разнообразные тексты, поэтому очень важно знать, какие из них будут пользоваться у них успехом;

3) учащиеся старших классов обладают достаточной самостоятельностью суждений, очень критичны и чутки ко всякой фальши текстов, и потому мнение этой категории учащихся очень ценно. Кроме того, именно в этих классах чаще всего наблюдается спад интереса к изучению иностранного языка;

4) интересы старшеклассников носят более выраженный индивидуальный характер, поэтому очень важно установить преобладающие тенденции.

Анкета имела целью выяснение двух основных вопросов.

1. Каково отношение учащихся к новизне содержания текста на иностранном языке?

Другими словами, нас интересовал вопрос, в какой мере чтение на иностранном языке воспринимается учащимися как процесс получения новой информации.

С этой целью в анкету был включен вопрос: «Интересно ли вам читать по-английски то, что вы уже читали по-русски?» (7-й пункт анкеты.)

Для коррекции ответов на этот вопрос в анкету были включены следующие «завуалированные» задания:

а) в перечень текстов на английском языке в пункт

¹ Фактически эксперимент проводился только в IX и X классах, так как в VIII классе изучение проводилось на последних занятиях учебного года.

5 (см. ниже) были включены тексты, содержание которых было известно учащимся из русских источников, и до чтения текста по-английски учащиеся должны были дать ему оценку;

б) в пункте 8 (см. ниже) учащиеся должны были подчеркнуть в приведенном перечне видов литературы те из них, которые они хотели бы читать на английском языке; среди других упоминались «тексты, в которых на английском языке повторяется материал других школьных предметов».

При анализе результатов сравнивались и учитывались ответы одного и того же учащегося на все три вопроса.

2. Какого характера тексты из художественной и научно-популярной литературы представляют для учащихся наибольший интерес?

Для получения данных по этому вопросу предназначались пункты 5, 6 и 8.

Пункт 5 содержал перечень текстов учебника, которые учащиеся должны были оценить с точки зрения степени их интереса. Чтобы исключить языковые трудности при чтении, в список включались тексты учебника, изучение которых только что закончено. Учащимся разрешалось при этом пользоваться учебником, и они имели право не ставить никакой оценки, если содержание текста было забыто или по каким-либо причинам он не изучался.

Задание данного пункта анкеты формулировалось следующим образом:

«Ваша оценка следующих текстов учебника¹ — интересны ли они (поставьте отметку «5», «4», «3», «2», «1» против названия каждого текста); если вы забыли его содержание, можете посмотреть учебник» (в скобках указаны страницы).

Далее следовал перечень названий текстов из соответствующего учебника² с указанием страницы, на которой он находится. Тексты были отобраны с таким расчетом,

¹ Указывался учебник соответствующего класса.

² Егунова Н. А., Прохорова Е. Г., Рывкина М. Я. Учебник английского языка для VIII класса (ряд изданий, начиная с 1962 г.); Зарубин Б. Е. Учебник английского языка для IX класса средней школы (ряд изданий, начиная с 1963 г.); Уайзер Г. М., Фоломкина С. К., Карр Э. И. Учебник английского языка для X класса (ряд изданий, начиная с 1964 г.).

чтобы отразить все виды текстов, представленных в данном учебнике (конкретные названия текстов с указанием вида литературы, к которому они отнесены, приведены в таблицах 3а, 3б и 3в).

Следующий, 6-й пункт анкеты предлагал учащимся назвать текст, который им больше всего понравился:

«Какой текст учебника вам понравился больше всего (из всех текстов, а не только тех, которые указаны в пункте 5)?»

В последнем, 8-м пункте анкеты учащиеся должны были подчеркнуть названия тех видов литературы, которые им было бы интересно читать на английском языке. Чтобы избежать излишних трудностей в определении видов литературы, последние были перечислены в максимально «размельченном» виде и иногда дублировали друг друга. При анализе результатов они были объединены в более общие группы и подгруппы. Приводим перечень видов литературы, как он был дан в 8-м пункте анкеты:

«Какие тексты (о чем) вам было бы интересно читать на английском языке (подчеркните нужное; если в списке нет — дополните): научные; технические; научно-популярные (типа «Знаешь ли ты?»); исторические: из истории обычаев, вещей; те, в которых на английском языке повторяется материал других школьных предметов; биографии; фантастика; о животных; о великих открытиях (научных, географических и т. д.); о жизни молодежи; о детях; сказки; приключенческие; детективные; о любви; юмористические; анекдоты; шутки...?»

Анкеты с противоречивыми ответами (например, в пункте 5 текст получает неудовлетворительную оценку, а в пункте 6 он же называется в качестве лучшего) были исключены из обработки, и все нижеприводимые данные отражают результаты 1079 анкет.

Первые четыре пункта анкеты касались общих сведений об учащихся. Учащиеся не писали своей фамилии, но должны были указать город (село), возраст, пол и среднюю оценку по английскому языку.

Анкеты для VIII и IX классов заполнили учащиеся школ Москвы, Московской области, городов Воронежа, Орла, Петропавловска-Камчатского. Анкеты для X класса заполнили учащиеся более 70 городов, поселков и сел Советского Союза.

Общие сведения об учащихя приводятся в таблице 1.

Таблица 1

Данные о контингенте учащихя

	Класс ¹						Всего	
	VIII		IX		X			
	в абсо- лют. цифрах	в %	в абсо- лют. цифрах	в %	в абсо- лют. цифрах	в %	в абсо- лют. цифрах	в %
Количество учащихя	366	100	383	100	330 ²	100	1079	100
В том числе:								
мальчики	146	39,9	170	44,3	149	181	465	43,1
девочки	220	60,1	213	55,7	45,2	54,8	614	56,9
Возраст:								
14 лет	8	2,2	—	—	—	—	8	0,7
15 »	302	82,5	17	4,4	—	—	319	29,6
16 »	50	13,7	306	80,0	32	9,7	388	36,0
17 »	2	0,5	48	12,5	245	74,2	295	27,3
18 »	2	0,5	5	1,3	39	11,8	46	4,3
19 »	—	—	—	—	9	2,7	9	8,0
Не указан	2	0,6	7	1,8	5	1,6	14	1,3
Оценка по английско- му языку:								
«5»		18,6		12,1		43,7		
«4»		47,0		45,1		43,0		
«3»		31,1		37,7		10,6		
«2»		1,1		2,0		—		
Не указана		2,2		3,1		2,7		

¹ Анкеты заполнялись либо в конце учебного года (май 1970 г.), когда изучение материала соответствующего учебника было закончено, либо в самом начале следующего учебного года (сентябрь—октябрь 1970 г.); поэтому класс указывается по учебнику, текст которого подлежали оценке.

² Из этого числа 39 человек являются учащимися сельских школ. Поскольку их число невелико, они не выделяются в самостоятельную подгруппу; их ответы включены в общие данные.

Следует отметить, что все, без исключения, учащиеся отнеслись к заполнению анкет с большим интересом и вниманием.

Приступим к рассмотрению полученных результатов в соответствии с указанными выше вопросами.

1. Как уже указывалось, первый вопрос, на который мы стремились получить ответ, касался того, интересны

ли учащимся тексты на иностранном языке, если их содержание известно из предыдущего опыта.

Материалом для анализа и выводов служили ответы учащихся на вопрос 7-го пункта анкеты: «Интересно ли вам читать по-английски то, что вы уже читали по-русски?»

Дополнительные данные были почерпнуты из ответов на вопрос 8-го пункта («Какие тексты (о чем) вам было бы интересно читать на английском языке?»). При обработке результатов по этому пункту мы отдельно учитывали, были ли отнесены к числу интересных тексты, «в которых на английском языке повторяется материал других школьных предметов».

Результаты ответов на вопрос пункта 7 обобщены в таблице 2а.

Результаты даются на основании 1037 анкет, так как 42 анкеты (VIII класс — 4, IX класс — 12, X класс — 26) при анализе ответов по этому пункту пришлось исключить по разным причинам: учащиеся либо ничего не ответили, либо написали «Не знаю», «Все равно», либо дали неоднозначный ответ.

Для возможности сравнения разных классов результаты даются в процентах (за 100% принимаются все учащиеся данного класса, чьи ответы можно было оценить как положительные или отрицательные).

Т а б л и ц а 2а

Класс	Положительный ответ	Отрицательный ответ
VIII	71,5	28,5
IX	66,0	34,0
X	68,1	31,9

Сравнение результатов показывает, что они практически одинаковы для всех трех классов (максимальное различие достигает 5,5%, что статистически не существенно). Таким образом, по данному вопросу мы имеем дело с однородной группой учащихся.

Общий вывод сводится к тому, что подавляющему большинству учащихся (примерно 70%) интересны тексты на иностранном языке, даже если их содержание для них не ново.

Это положение одинаково распространяется как на учащихся, имеющих хорошие оценки по иностранному языку («4» и «5»), так и на тех, кто делает меньшие успехи (оценки «3» и «2») ¹, — здесь мы не обнаружили никаких различий.

Как свидетельствуют таблицы 2б и 2в, в ответах мальчиков и девочек наблюдаются значительные различия (положительные и отрицательные ответы каждого класса приравнены к 100%):

Т а б л и ц а 2б

Класс	Положительный ответ		Отрицательный ответ	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
VIII	31,3	68,7	62,8	37,2
IX	40,9	59,1	46,3	53,7
X	41,6	58,4	51,5	48,5

Из таблицы 2б видно, что основная часть положительных ответов приходится на долю девочек.

Поскольку, однако, общее число девочек оказалось среди опрошенных больше числа мальчиков (см. табл. 1), то посмотрим, как распределились ответы внутри этих групп учащихся (общее число мальчиков и девочек каждого класса приравнено к 100%):

Т а б л и ц а 2в

Класс	Мальчики		Девочки	
	Положительный ответ	Отрицательный ответ	Положительный ответ	Отрицательный ответ
VIII	55,6	44,4	82,2	17,8
IX	63,1	36,9	68,1	31,8
X	63,2	36,8	72,0	28,0
Среднее	60,6	39,4	74,1	25,9

¹ Хотя учащимся при заполнении анкеты предлагалось поставить собственную оценку, которая соответствует их знаниям, большинство из них (как показал выборочный устный опрос) указало оценку учителя.

Приведенные данные показывают, что, хотя в обеих группах на протяжении трех лет обучения большинство учащихся на поставленный вопрос дает положительный ответ, тем не менее у девочек он является преобладающим (см., например, VIII класс). Об этом свидетельствует и соотношение отрицательных и положительных ответов внутри каждой группы: у мальчиков оно составляет в среднем 1:1,5, у девочек — 1:3.

Следует отметить некоторое изменение в сторону большей критичности отношения к содержанию текстов на рубеже IX и X классов¹; оно имеет место и у мальчиков и у девочек, причем у последних оно выражено более заметно, хотя и не настолько, чтобы изменить общую тенденцию.

Тот факт, что подавляющее большинство учащихся выражает положительное отношение к текстам на иностранном языке, содержание которых для них не ново, не означает, однако, что это отношение распространяется на всякие тексты. Насколько можно судить (по комментариям, которые многие учащиеся дали к своим ответам; по ответам на другие вопросы, а также из бесед с учащимися), в первую очередь речь идет о текстах, которые интересны для учащихся по своему содержанию вообще, безотносительно к языку (родному или иностранному). В этом случае источниками интереса выступают два факта: во-первых, удовольствие от перечитывания чего-то эмоционально приятного (подобно тому как это имеет место и при перечитывании какого-либо текста на родном языке); во-вторых, любознательность, желание узнать, как это содержание передается на другом языке.

Помимо того что тексты сами по себе должны быть интересными, их содержание должно быть известно лишь в общих чертах, т. е. в изложении должны присутствовать элементы нового². О необходимости наличия ново-

¹ Напомним, что анкетирование проводилось практически по окончании учебного года, поэтому учащиеся, отнесенные нами, например, к VIII классу, фактически являются уже девятиклассниками, так же как IX класс фактически составляют десятиклассники.

² В этой связи приведем ответ одного из учащихся (X—316 м), который лучше других сформулировал мысль, проскальзывающую в целом ряде других ответов: «Если по-русски это интересно, причем немного забыто, то да». (Символ X—316 м следует расшифровывать так: римская цифра означает класс, далее следует номер анкеты, буква означает пол, т. е. испытуемый 316, X класс.)

го говорит тот факт, что почти все учащиеся высказались против текстов, повторяющих на иностранном языке содержание других школьных предметов (хотя у многих школьников определялись интересы к тем или иным предметам). Из всех опрошенных (1079 человек) только очень небольшой процент учащихся отметил, что они хотели бы читать тексты этого вида: VIII класс — 4,4 (только девочки), IX класс — 3,1, X класс — 3,0; как видно, в IX и X классах голоса разделились поровну между мальчиками и девочками.

Некоторые учащиеся сопровождают свои ответы комментариями. Доводы учащихся о том, почему им интересно читать то, что они уже читали по-русски, можно разбить на две группы.

Первая группа доводов носит чисто «потребительский» характер. Учащиеся, например, пишут: «Интересно, так как легче переводить и лучше запоминается. Знаешь, как то, что говоришь по-русски, переводится на английский язык» (IX—444 д); «Интересно, потому что легче и быстрее понимаешь» (IX—451 д); «Очень; больше понимаешь» (IX—372 д, X—37 м, VIII—1003 д); «Да, легче понимать содержание текста» (X—236 м, VIII—974 м).

Вторая группа доводов связана с интересом к иностранному языку как предмету изучения, например: «Если употреблены интересные выражения, то да» (X—16 д); «Да, интересно услышать знакомый текст в другом произношении» (X—164 д); «Очень. Интересно, как он изложен» (X—166 д); «Интересно прочитать рассказ по-русски, а затем этот (же) рассказ по-английски и посмотреть, достаточно ли красочно выглядит этот рассказ по-английски и не пострадало ли то впечатление, которое осталось от русского текста» (X—117 м); «Интересно, если это перевод известного русского текста (для сравнения и перевода)» (X—280 д).

Ряд учащихся отмечает, что их положительный ответ распространяется только на тексты из произведений английских писателей, которые они предварительно читали на русском языке (X—116 д, X—128 м, X—281 д).

Аргументация учащихся, давших отрицательный ответ, носит несколько иной характер. Основной причиной для таких ответов является отсутствие новой для учащихся информации, ср.: «Нет, так как не получаю новых знаний» (IX—467 д, VIII—931 м); «Нет, так как я ни-

чего нового из них не узнаю» (IX—454 м, IX—458 м, IX—478 д).

Некоторые (но очень немногие) учащиеся объясняют свой ответ бедностью английского языка читаемых текстов, например: «Если в тексте нет интересных выражений — то нет, а их нет» (X — 23 д); «Не совсем, очень упрощено» (X — 196 д); «Обычно нет, потому что перевод на английский неинтересен и только портит впечатление от русского» (X — 22 д); «Нет, но по-русски интереснее, потому что (по-английски) я читала только адаптированные тексты» (X — 25 д).

К сожалению, аргументация ответа не входила в требования анкеты, и все приведенные выше объяснения были даны учащимися по собственной инициативе. Их изучение представляет большой интерес; однако мы не располагаем нужным количеством ответов для того, чтобы делать какие-либо обобщающие выводы в этом отношении.

2. Второй вопрос касался тематики текстов, которая была бы интересна для учащихся.

Для выяснения этого вопроса служили ответы учащихся на пункты 5, 6 и 8. Из обработки были исключены анкеты с противоречивыми ответами по этим пунктам, и все приводимые ниже результаты основаны на 1079 анкетах (см. табл. 1).

Сначала приведем результаты по каждому из указанных пунктов по классам, а затем дадим их в обобщенном виде.

1) Оценка учащимися текстов учебника (пункт 5).

Данный пункт, как уже указывалось, был включен в анкету, чтобы выяснить, какого рода тексты встречают положительное отношение со стороны учащихся. Поэтому нас прежде всего интересовало, как распределились положительные оценки, к которым были отнесены оценки «5» и «4». Оценка «3» была отнесена к отрицательным, так как из бесед с учащимися выяснилось, что они ее ставили в тех случаях, когда считали, что текст «так себе, но читать можно», т. е. фактически неинтересен. Кроме того, некоторым, менее решительным учащимся было «страшно» поставить плохую оценку.

Мы не делали специального различия между оценками «5» и «4», так как принципиального значения оно не имеет. Кроме того, мы прекрасно понимали, что про-

вести грань между «очень интересно» («5») и просто «интересно» («4») подчас бывает весьма трудно. Эти оценки принимались во внимание как отдельные в двух случаях:

а) для сравнения с ответом учащегося на вопрос 6 в анкете: если самым интересным был назван текст, который в предыдущем пункте получил оценку «4», то анкета считалась недействительной и исключалась из дальнейшей обработки;

б) для определения «места» текстов, если другие показатели были равны.

Таблица 3а

Оценка текстов учебника для VIII класса

Название и тематика („вид“) текста	Общая оценка		Мальчики (100%)		Девочки (100%)	
	„место“ оценки	коли- чество уча- щихся	„место“ оценки	коли- чество уча- щихся	„место“ оценки	коли- чество уча- щихся
The Poor Man and the Rich Man (сказка; юмористический)	1	96,3	1	96,5	4	96,1
The Absence of Mr. Glass (юмористический)	2	93,4	3	86,6	3	96,2
King Lear	3	93,1	5	83,0	1	98,8
English Writers (биографический)	4	92,0	7	81,4	2	98,1
Mr. Pickwick's First Adventure (юмористический)	5	91,7	2	87,0	6	94,4
Cherry Ripe (о детях)	6	91,2	6	83,0	5	95,8
Robert Wood (биографический)	7	86,9	4	86,0	7	87,4
English Schools (научно-популярный — новые факты)	8	73,6	10	58,3	8	82,5
I Like the Theatre (научно-популярный — новые факты)	9	71,2	8	64,3	10	75,0
Today and Yesterday (научно-популярный — известные факты)	10	71,0	9	59,1	9	78,6
Different Kinds of Calendar (научно-популярный; из истории вещей — известные факты)	11	65,7	11	49,0	11	75,0
At a Class Meeting (школьно-тематический)	12	51,8	12	33,3	12	62,7

Таблица 36

Оценка текстов учебника для IX класса

Название и тематика („вид“) текста	Общая оценка		Мальчики (100%)		Девочки (100%)	
	„место“ текста	количество уча- щихся	„место“ текста	количество уча- щихся	„место“ текста	количество уча- щихся
Big Ben (из истории вещей)	1	91,2	1	90,2	1	92,1
Bingo Comes to my Help (приключенческий — о животных)	2	87,4	2	85,0	2	89,2
The Plane Lands on a Rye Field (приключенческий — о героине)	3	84,5	5	79,5	3	88,5
A Branch of Mistletoe (приключенческий — о героине)	4	83,8	3	83,0	7	84,5
A Trip to Canada (научно-популярный — новые географические факты)	5	83,8	4	81,4	5	85,6
Ballet Shoes	6	80,9	6	75,5	6	85,2
The Cherry Tree (о детях)	7	80,7	7	73,2	4	86,6
An Englishman... (шутка)	8	76,3	8	72,4	8	79,2
An Ethiopian Folk-Tale (сказка)	9	64,2	9	67,6	10	61,4
Racing in England (о спорте — новые факты)	10	62,2	11	55,8	9	67,0
Back at the Desks (школьно-тематический)	11	58,8	10	58,2	11	59,3
Steve Comes to ¹ See Nick (о школьных предметах)	12	47,0	12	47,3	12	46,7

В таблицах 3а, 3б, 3в приводится оценка текстов учебника соответствующего класса. Сначала даются общие результаты, а затем отдельно для мальчиков и девочек, поскольку в их оценках обнаружались некоторые различия. Различий в ответах более сильных и более слабых учащихся мы не обнаружили, поэтому мы их и не приводим. В каждом случае вся соответствующая группа учащихся (все учащиеся; мальчики; девочки), давшая ту или иную оценку данному тексту¹, принима-

¹ Если учащиеся не читали тот или иной текст, то они ставили прочерк; поэтому за 100% принималось каждый раз число учащихся, поставивших оценку данному тексту.

ется за 100%; первая цифра означает «место» текста, вторая — количество учащихся (в %), поставивших положительные оценки.

Таблица 3в

Оценка текстов учебника для X класса

Название и тематика („вид“) текста	Общая оценка		Мальчики (100%)		Девочки (100%)	
	„место“ текста	коли- чес тво уча- щихся	„мес то“ текста	коли- чес тво уча- щихся	„мес то“ текста	коли- чес тво уча- щихся
E. Hemingway (научно-популярный — новые факты)	1	93,6	3	87,8	1	97,3
An Anecdote about M. Twain (шутка)	2	91,7	2	87,8	2	95,2
Interviews with E. Hemingway (научно-популярный — новые факты)	3	89,0	4	84,3	4	92,8
One Hundred Years of Football (о спорте — новые факты)	4	89,0	1	90,7	7	87,5
The Legend of the King and the old Poet (сказка)	5	87,6	5	79,3	3	94,7
A Service of Love (о молодежи; о любви)	6	86,4	6	79,2	5	92,4
Sailor's Friend (научно-популярный — новые факты)	7	83,3	8	78,6	6	87,7
The Tent that Danced (юмористический)	8	83,2	7	79,1	8	86,7
My Home Town (очерк)	9	81,2	12	75,8	9	85,4
Postal Service in the Past (научно-популярный — из истории почты)	10	80,9	10	76,6	10	84,8
University Days (юмористический)	11	80,0	9	78,3	11	81,7
A Slip under the Microscope (о молодежи)	12	78,3	11	77,7	13	78,9
On the Climate of England (научно-популярный — известные факты)	13	73,9	13	67,4	12	79,1
The Blue Patch (о детях)	14	67,2	14	58,1	14	74,3
Wonders of Nature (научно-популярный — известные факты)	15	62,9	15	55,6	15	70,5

В скобках после названия текста указана условная тематика, к которой можно отнести данный текст-вид.

Результаты, отраженные в таблицах 3а, 3б и 3в, мы рассмотрим вместе с ответами учащихся на следующий вопрос 6-го пункта анкеты, поскольку они хорошо дополняют друг друга.

2) Тексты, отнесенные учащимися к лучшим (пункт 6). Хотя задание этого пункта анкеты, казалось бы, повторяет предыдущее, оно значительно сложнее: учащийся не выбирает ответ из числа предложенных, а должен без подсказки вспомнить текст, который ему больше всего понравился. Следует заметить, что такая формулировка задания могла повлечь различный характер ответов: во-первых, учащиеся могли назвать не самый интересный, с их точки зрения, текст, а один из последних по времени изучения, так как они лучше сохранились в памяти; во-вторых, под влиянием вопроса пункта 5, на который учащиеся перед этим отвечали, они могли указать один из текстов, содержащихся в перечне.

Действия фактора времени изучения, по всей видимости, не оказали влияния на ответы учащихся: анализ названных ими текстов показал, что нет никакого преобладания текстов, помещенных в конце учебника. Что касается второго замечания, то, судя по результатам ответов, перечень текстов (пункт 5) оказал известное влияние на часть учащихся, так как названия текстов перечня упоминаются чаще, чем другие. Это влияние для наших целей можно считать несущественным, так как (а) тексты, не вошедшие в список текстов в пункте 5, имели в нем свои «аналоги» и выбор одного из них можно считать показателем того, что данный вид текста нравится учащемуся; (б) очень многие учащиеся назвали тексты, не входящие в этот перечень. Практически почти все тексты каждого учебника (кроме 2—3) были упомянуты.

Учитывая последнее обстоятельство, а также тот факт, что количество «голосов», приходящихся на каждый текст, значительно меньше, чем в предыдущем, 5-м пункте анкеты, мы приводим только первые 8—10 названий. Это группа таких текстов, которые назвали не менее чем 5% учащихся данного контингента. Кроме того, в пределах этой группы текстов мы наблюдаем постепенное уменьшение количества «голосов», тогда как между последним текстом этой группы и следующим текстом разрыв резко увеличивается (количество учащихся уменьшается сразу почти вдвое).

Результаты ответов по этому пункту анкеты представлены соответственно в таблицах 4а, 4б и 4в.

Таблица 4а

Лучшие тексты учебника для VIII класса

Общий результат	Название текста	У мальчиков	У девочек
1	King Lear	2	1
2	English Writers	5	3
3	Our Mutual Friend	6—7	2
4	The Absence of Mr. Glass	1	8
5	Mr. Pickwick's First Adventure	4	4
6	R. Wood	3	6
7	The Poor Man and the Rich Man	6—7	5
8	Lenin's Cherry Orchard	8	7
9	Cherry Ripe	1 ¹	9

Сравнение таблиц 3а и 4а показывает, что первые семь текстов, получившие наиболее высокую оценку у 75% всех учащихся (см. табл. 3а, графу — «место» текста), вошли в число и наиболее интересных. Два текста («Our Mutual Friend» и «Lenin's Cherry Orchard»), отмеченные как наиболее интересные, по своему характеру примыкают к текстам первой «семерки» — это, по выражению учащихся, «настоящие» рассказы, содержание которых интересно и на русском языке.

Наблюдается некоторое различие во вкусах мальчиков и девочек этого контингента, что выразилось в степени предпочтения текста. Мальчики, например, более благосклонно относятся к текстам юмористического и приключенческого характера (табл. 3а, 2-е и 3-е «места»); а также к текстам, которые содержат новый фактический материал (4-е «место»), тогда как девочки настроены более романтично, хотя высоко ценят и тексты юмористического характера (4-е и 6-е «места»), а также

¹ Здесь и дальше (в таблицах 4б и 4в) звездочка означает, что данный текст упомянули менее чем 5% учащихся данного контингента.

тексты с новыми сведениями (2-е «место»). Следует отметить, что и те и другие одинаково высоко ценят хороший, «настоящий» текст («King Lear»).

Таблица 46

Лучшие тексты учебника для IX класса

Общий результат	Название текста	У мальчиков	У девочек
1	The Dog and Myself	1	1
2	Big Ben	2	2
3	A Trip to Canada	3	6
4	Bingo Comes to My Help	4	4
5	Lenin in London	5	3
6	Ballet Shoes	6	8
7	A Present	*	7
8	Cherry Tree	*	5
9	The Plane Lands on...	7	9
10	An Englishman...	8	10

Как видно из таблицы 46, и у мальчиков и у девочек первые два «места» занимают одни и те же тексты. Далее последовательность несколько изменяется, но не настолько, чтобы считать ее существенной. Как и в VIII классе, у мальчиков в группу наиболее интересных попадает меньшее, чем у девочек, количество текстов.

Интересно отметить, что в числе лучших текстов называются уже упомянутые тексты учебника для VIII класса, это «Our Mutual Friend» (2 м, 6 д) и «King Lear» (3 м).

Сравнивая таблицы 36 и 46, можно заметить, что из первых восьми текстов (положительные оценки дали более 75% учащихся) семь названы как лучшие¹. К этому списку добавляются еще три текста: «The Dog and Myself» (который подавляющим большинством голосов отмечается как самый интересный), «Lenin in London» и «A Present» (только девочки). По своему характеру, как и в VIII классе, эти тексты относятся учащимися к числу «настоящих».

¹ Исключение текста «A Branch of Mistletoe» из этого числа объясняется, очевидно, не очень удачной его адаптацией: будучи интересным по содержанию (см. пункт 5), он все же не оставляет эмоционального впечатления.

Лучшие тексты учебника для X класса

Общий результат	Название текста	У мальчиков	У девочек
1	E. Hemingway	1	1
2	One Hundred Years of Football	2	10
3	A Service of Love	5	2
4	Lenin in London	3	4
5	Rockwell Kent's Gift	4	6—7—8
6	The Legend of the King and the Old Poet	6	5
7	Interviews with E. Hemingway	8	6—7—8
8	Lispeth	*	3
9	One of the Thousands	*	6—7—8
10	Sailor's Friend	*	9
11	Place-Names	9	*
12*	An Anecdote about M. Twain	7	*
13*	Joe Hill	*	11
14*	My Home Town	10	*

Из перечня текстов (пункт 5) в число самых интересных вошло восемь (они получили положительную оценку более чем у 80% учащихся). Вновь названные шесть текстов совпадают с ними по своему характеру; это тексты биографического характера («Lenin in London», «Rockwell Kent's Gift»), научно-популярный текст «Place-Names» (содержащий неизвестные учащимся факты), очерк о жизни молодежи «One of the Thousands» и рассказ «Lispeth».

В оценках мальчиков и девочек существенных различий не наблюдается. Фактически и те и другие называют в качестве самых интересных одни и те же тексты (ср. также первые четыре текста). Мальчики при этом оказывают некоторое предпочтение текстам, содержащим фактический материал (2-е «место» текста «One Hundred Years of Football», включение текста «Sailor's Friend»), а девочки — более лирическим (2-е «место» текста «A Service of Love», включение «Lispeth»).

Сравнение результатов, представленных в таблицах 3 и 4, показывает, что они во многом совпадают. Тексты, которые названы как самые интересные (см. таблицы под номером 4), получили положительную оценку подавляющего большинства учащихся (в VIII и IX клас-

сах — более 75%, в X — более 80%, см. таблицы под номером 3). Тексты, не содержащиеся в списке анкеты (пункт 5) и названные самыми интересными (пункт 6), по своему характеру аналогичны тем, которые в этом списке есть; они также попали в число лучших, т. е. представляют те же «виды» литературы.

Совпадение результатов всех шести таблиц дает основание для некоторых обобщений.

Прежде всего наблюдается большое совпадение оценок у учащихся всех трех классов; сходные виды текстов ими оцениваются примерно одинаково. Наибольшей популярностью во всех классах пользуются два вида текстов — тексты произведений художественной литературы для взрослых («настоящие» тексты) и научно-популярные тексты. Если интерес к текстам первого вида отличается устойчивостью и на протяжении всех трех лет они занимают первые «места», то популярность текстов второго вида постепенно возрастает к X классу. Об этом свидетельствует не только повышение их «места» среди других текстов (таблицы под номером 3), но, например, и такой факт: в числе наиболее интересных (таблицы под номером 4) в VIII классе названы 2 научно-популярных текста из 9, в IX классе — 3 текста из 10, в X классе — 10 текстов из 14. Следует отметить, что это относится только к таким текстам, которые содержат новые для учащихся сведения. Ни один из текстов данного вида, содержащий известную учащимся информацию, не был назван самым интересным (пункт 6); по сравнению с другими, такие тексты во всех трех классах занимают последние «места» по количеству положительных оценок (см. таблицы под номером 3).

В отношении содержания (если они несут новую информацию) научно-популярные тексты могут иметь самый разнообразный характер — биографический, географический, из истории спорта, традиций, вещей и т. д.

Следует отметить большой интерес учащихся к образу В. И. Ленина; во всех классах тексты, связанные с жизнью вождя, отнесены к числу самых интересных.

Следующей по степени популярности является группа текстов, построенных на занимательности сюжета (юмористические, частично — сказки). Популярность этого вида текстов несколько снижается к X классу, уступая место текстам познавательного характера.

К числу текстов, наименее популярных среди учащихся, относятся, если судить по данным анкеты (пункты 5 и 6), условно названные нами тематическими (темы устной речи на уроке) и научно-популярные, в которых нет никаких новых сведений. Эти виды текстов, хотя и оцениваются довольно многими учащимися положительно, занимают последние «места» (см. таблицы под номером 3) и не фигурируют в числе наиболее интересных.

Причиной, очевидно, является то, что содержание таких текстов учащимся хорошо известно и потому им неинтересно их читать.

В целом нам не удалось обнаружить больших различий в интересах мальчиков и девочек; как правило, их оценки текстов совпадают (см. таблицы под номером 3), и они считают интересными одни и те же тексты (см. таблицы под номером 4). Различия проявляются лишь в разной степени предпочтения отдельных видов текстов; у мальчиков наблюдается некоторое предпочтение текстов, построенных на действии (приключенческие, юмористические), у девочек — лирических текстов. Следует также заметить, что мальчики относятся к читаемым текстам более критически, о чем свидетельствуют и более низкие оценки текстов (см. таблицы под номером 3) и меньшее количество «самых интересных текстов» (см. таблицы под номером 4).

Сопоставим теперь эти выводы с данными, полученными на основании ответов по пункту 8.

3) Что учащиеся хотели бы читать на иностранном языке (пункт 8). Результаты опроса по данному пункту анкеты необходимо интерпретировать с известной осторожностью; их следует рассматривать, скорее, как проявление определенных тенденций, нежели как отражение существующего состояния дел.

Первая трудность состоит в том, что сама по себе задача словесно определить, что именно могло бы учащегося интересовать на иностранном языке, является для него самого довольно сложной: учащийся вряд ли задумывался над этим вопросом раньше, и потому выбор того или иного вида текста на иностранном языке может носить случайный характер (например, учащегося привлекло название, он знает, что такого рода тексты принято называть интересными, умными и т. д.). Поэтому правильно оценить данные, полученные по этому пункту

анкеты, можно только путём внимательного сопоставления их с результатами по другим пунктам анкеты (пункты 5 и 6).

Далее, признавая случайность некоторого количества ответов, мы все же считаем возможным использовать их для выводов; даже если они и не являются истинным отражением индивидуальных интересов учащегося, то они все же служат показателями того, что у данной возрастной категории школьников принято считать интересным.

Вторая трудность при обработке ответов на вопрос в пункте 8 связана с тем, что конкретный текст редко может быть однозначно отнесен к тому или иному виду. Так, например, текст может быть одновременно и научно-популярным, и историческим, и приключенческим и т. д. Кроме того, сами наименования видов текстов (заимствованные нами из исследований читательских интересов на родном языке) довольно неопределенны и могут допускать различные толкования. Поэтому в анкете мы дали возможно большее количество наименований художественной и научно-популярной литературы, с тем чтобы проследить, какая тематика является наиболее привлекательной для учащихся, а в процессе дальнейшего анализа объединили виды текстов в более «крупные» группы, сведя их примерно к тем, которые обычно выделяются при характеристике читательских интересов на родном языке.

Результаты ответов по пункту 8 анкеты представлены в таблицах под номером 5. Результаты даются по классам: (1) общие для данного класса, (2) для мальчиков и (3) для девочек. В каждой графе первая цифра означает «место» данного вида текстов по отношению к другим, вторая — количество учащихся (в %), отметивших данный вид текста¹.

Анализ результатов, приведенных в таблицах под номером 5, дает основание для следующих заключений.

Первое, что обращает на себя внимание, — это сравнительная стабильность выбора текстов одного и того же вида на протяжении всех трех лет обучения. Сравнение числа учащихся, назвавших данный вид текста ин-

¹ За 100% в каждом случае принимается соответствующий контингент учащихся.

тересным (графа 1 для каждого класса), показывает, что его колебание в подавляющем большинстве случаев не превышает 10%. Исключение составляют лишь пять видов текстов: фантастические, детективные и приключенческие, где имеет место резкое снижение количества «голосов» (почти в 2 раза), а также тексты о животных и сказки, где спад не столь велик, но все же превышает 10% (см. ниже).

Таблица 5а

Выбор текста в соответствии с интересами (VIII класс)

Тематика текстов	Общий результат		Мальчики		Девочки	
	1		2		3	
Приключенческие	1	77,6	1—2	68,5	1	83,6
Юмористические	2	67,2	4—5	58,9	2	71,8
Фантастические	3	65,0	4—5	58,9	3	69,1
Детективные	4	64,5	1—2	68,5	5—6	61,8
Шутки	5	61,8	6—7	54,8	4	66,4
Об открытиях	6	42,8	6—7	54,8	11	43,4
О путешествиях	7	47,6	8	45,2	7—8	48,2
О молодежи	8	46,4	13	23,3	5—6	61,8
О животных	9	43,2	9	41,1	10	44,6
О спорте	10	42,6	3	60,3	16	39,1
Сказки	11	41,5	10	31,5	7—8	48,2
О театре	12	33,4	17	13,7	9	46,4
Научно-популярные	13	31,7	11	30,1	15	32,7
Исторические	14	31,7	12	28,8	14	33,6
Из истории вещей	15	30,6	14	20,6	13	37,3
Тематические	16	26,2	19	5,5	12	40,0
Биографические	17	21,3	18	12,3	17	27,3
О детях	18	14,2	20	2,7	18	21,8
Научные	19	9,3	15	19,2	20	2,7
Технические	20	7,1	16	17,8	21	0,0
О школьных предметах	21	4,4	21	0,0	19	7,3
О любви	—		—		—	

О стабильности оценок свидетельствует и то, что взаимное расположение «мест» текстов также сравнительно мало изменяется от VIII к X классу: первые восемь видов текста остаются в числе наиболее популярных во всех классах, а последние четыре — в числе наименее популярных. Другие виды текстов несколько меняют свои «места» относительно друг друга, но эти изменения

незначительны и, возможно, проистекают из-за некоторой расплывчатости наименований, использованных в анкете, и разного понимания их учащимися.

Таблица 56

Выбор текста в соответствии с интересами (IX класс)

Тематика текстов	Общий результат		Мальчики		Девочки	
	1	2	3	4	5	6
Приключенческие	2	61,2	2—3	61,1	3	61,3
Юмористические	1	69,8	2—3	61,1	1	76,8
Фантастические	5	52,2	5	53,1	5	51,4
Детективные	4	53,8	1	63,7	8	47,2
Шутки	3	60,8	4	55,8	2	64,8
Об открытиях	11	30,6	11	30,1	11	31,0
О путешествиях	—	—	—	—	—	—
О молодежи	6	50,2	6	39,0	4	59,2
О животных	9	34,9	8	34,5	9	35,2
О спорте	—	—	—	—	—	—
Сказки	10	32,6	9	32,7	10	32,4
О театре	—	—	—	—	—	—
Научно-популярные	13	27,1	10	31,0	13	23,9
Исторические	12	28,6	12	29,2	12	28,2
Из истории вещей	8	36,9	13	19,5	6—7	50,7
Тематические	—	—	—	—	—	—
Биографические	14	16,1	16	8,9	14	21,8
О детях	15—16	9,4	17	8,0	15	10,6
Научные	17	6,7	15	10,6	16—18	3,5
Технические	15—16	9,4	14	12,4	16—18	3,5
О школьных предметах	18	3,1	18	2,7	16—18	3,5
О любви	7	44,7	7	37,2	6—7	50,7

Примечание. Прочерк означает, что этот вид текста не был включен в анкету данного класса.

Значительное сходство результатов учащихся VIII, IX и X классов дает основание для вывода о том, что индивидуальная дифференциация интересов, характерная для старшеклассников (особенно для учащихся X класса) [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12], не затрагивает области читательских интересов на иностранном языке¹.

¹ Известно, что на родном языке «господствующие интересы проявляются в преимущественно читаемой литературе — в так называемых читательских интересах» [13, стр. 529].

Таблица 5в

Выбор текста в соответствии с интересами (X класс)

Тематика текстов	Общий результат		Мальчики		Девочки	
	1		2		3	
Приключенческие	4	46,4	3	43,0	5	49,2
Юмористические	1	66,4	1	67,1	3	65,8
Фантастические	11	32,7	9	33,6	10—11	32,0
Детективные	7	36,1	4	40,3	9	32,6
Шутки	2	63,6	2	60,4	2	66,3
Об открытиях	10	33,0	6—7	35,6	12	31,0
О путешествиях	—	—	—	—	—	—
О молодежи	3	56,4	6—7	35,6	1	73,5
О животных	14	19,7	15	14,1	15	24,3
О спорте	—	—	—	—	—	—
Сказки	13	25,5	16	10,8	7	37,6
О театре	—	—	—	—	—	—
Научно-популярные	8	34,2	5	38,9	13	30,4
Исторические	9	33,3	8	35,0	10—11	32,0
Из истории вещей	6	39,1	11	24,2	4	51,4
Тематические	—	—	—	—	—	—
Биографические	12	30,3	12	22,2	8	37,0
О детях	15	14,9	18	1,3	14	26,0
Научные	16	13,0	14	16,8	16	11,1
Технические	17	9,4	13	18,8	18	1,7
О школьных предметах	18	3,0	17	3,4	17	2,8
О любви	5	39,4	10	31,6	6	45,9

Примечание. Прочерк означает, что этот вид текста не был включен в анкету данного класса.

Если сравнить тематику текстов, отмеченную мальчиками и девочками (графы 2 и 3 для каждого класса), то и здесь мы не наблюдаем существенных различий.

Изложенное выше позволяет прийти к заключению о том, что требования учащихся к содержанию текстов на иностранном языке не претерпевают сколько-нибудь существенных изменений на протяжении учебы в VIII, IX и X классах и что учащиеся этих классов представляют собой довольно однородный контингент с точки зрения читательских интересов на иностранном языке.

Это положение очень важно для методики, так как из него вытекает принципиальная возможность обоснованного составления учебных пособий, которые содержали бы тексты, интересные для всех учащихся.

Стабильность интересов на протяжении учебы в названных классах позволяет выделить и наиболее характерные тенденции, отражающие интересы школьников. С этой точки зрения представленные в анкете темы распадаются на четыре группы:

- 1) темы, интерес к которым устойчив и стабилен на протяжении всех трех классов;
- 2) темы, интерес к которым возрастает;
- 3) темы, интерес к которым значительно снижается¹;
- 4) темы, интерес к которым низок на протяжении всех трех классов.

К первой группе относятся юмористические рассказы (2—1—1)², шутки (5—3—2), научно-популярные тексты типа «Знаешь ли ты?» (13—13—8), исторические (14—12—9), о любви (7—5).

Вторую группу составили тексты о молодежи (8—6—3; число учащихся в процентах соответственно классам: 46,4—50,2—56,4), из истории вещей, традиции (15—8—6; 30,6—36,9—39,1), биографические (17—14—12; 21,3—16,1—30,3).

В третью группу вошли тексты: приключенческие (1—2—4, количество учащихся в процентах соответственно классам: 77,6—61,2—46,4), фантастические (3—5—11; 65,0—52,2—32,7), детективные (4—4—7; 64,5—53,8—36,1), об открытиях (6—11—10; 42,8—30,6—33,0), о животных (9—9—14; 43,2—34,9—19,7), сказки (11—10—13; 41,5—32,6—25,5).

В четвертую группу — группу наименее популярных текстов — мы отнесли такие, которые были указаны менее чем 30% всех учащихся. Это тексты о детях, научные, технические, о других школьных предметах, тематические. Хотя интерес учащихся к научным и техническим текстам заметно возрастает к X классу (преимущественно за счет мальчиков), тем не менее эти виды текстов были отмечены все же небольшим числом учащихся.

Низкая степень популярности текстов о детях, очевидно, объясняется стремлением школьников рассмат-

¹ Значительным мы считаем снижение, при котором количество учащихся, отметивших данный вид текста, уменьшается более чем на 10%.

² В скобках указываются места соответствующей тематики в VIII, IX и X классах.

риваемого возраста чувствовать себя взрослыми, а непопулярность тематических текстов и текстов о других школьных предметах — известностью содержащихся в них фактов. То, что в эту группу попали научные и технические тексты, по-видимому, можно объяснить двумя причинами. Во-первых, несмотря на индивидуализацию господствующих интересов, характеризующую школьников этих классов, для многих из них аморфность, неустойчивость и разбросанность интересов еще весьма типичны [12, 13, 14], и поэтому эту часть учащихся вряд ли могут привлекать «специальные» тексты. Во-вторых, и в этом повинны существующие учебные пособия, учащиеся не привыкли относиться к учебной литературе на иностранном языке как к источнику расширения своих знаний.

Анализ результатов, приведенных в таблицах под номером 5, показывает, что они в целом совпадают с теми, которые были получены при рассмотрении оценок конкретных текстов (см. таблицы под номером 5 и таблицы под номером 3 и 4): одни и те же по тематике тексты попадают в группу более интересных и менее интересных. Более того, в них прослеживаются те же тенденции — снижение интереса к текстам, (а) построенным на занимательности сюжета (особенно показательны в этом приключенческие и детективные сюжеты; число учащихся в X классе уменьшается почти вдвое), (б) отражающим «детскую», с точки зрения учащихся, литературу (фантастика, сказки, тексты о животных), и повышение интереса к текстам познавательного характера разных видов (из истории вещей, обычаев, биографии и т. п.). Точно так же у мальчиков наблюдается предпочтение текстов, построенных на действиях или конкретных фактах, а у девочек — лирико-романтического характера.

Очень показательны дополнения учащихся, внесенные ими в список текстов (пункт 8). Как и следовало ожидать, дополнения были внесены сравнительно небольшим числом учащихся: примерно около 25% по каждому классу.

Подавляющая часть пожеланий совпала по своему характеру с тенденциями, отмеченными выше; почти половина всех учащихся просит включать в издаваемые учебники и пособия тексты из произведений классиче-

ских (подчеркнуто рядом учащихся) и современных писателей, причем в VIII (больше) и в IX (меньше) классах названы также стихотворения. Далее следуют: рассказы о молодежи, дружбе и любви (последнее относится к VIII классу, где эта тема не была включена в список; ее указали почти все учащиеся, сделавшие дополнения), о современной жизни Англии, США, Австралии.

Вторая группа пожеланий связана с увеличением числа текстов страноведческого характера: о писателях (преобладает), художниках и композиторах; о театре и искусстве; по истории Англии, США, о традициях этих стран.

Учащиеся всех трех классов проявляют также интерес к литературе публицистического характера (изучение интересов в этой области не входило в задачи анкетирования) и просят включать газетные заметки и статьи.

Тематику, связанную с проявлением индивидуальных интересов, мы находим по каждому классу всего лишь у нескольких человек (VIII класс — 8, IX класс — 5, X класс — 10). Пожелания этих учащихся касаются текстов о древнем мире, о животных древнего мира (очевидно, доисторических), о растительном мире, о правилах поведения, об эстетике и т. д. Немногочисленность пожеланий такого рода подтверждает, как нам кажется, высказанное выше предположение о том, что господствующие интересы старшеклассников не распространяются на читательские интересы на иностранном языке.

Подводя итог анализа ответов по пунктам 5, 6 и 8, следует отметить, что результаты практически совпадают. Это дает основание считать их достаточно надежными, поскольку все три пункта являлись фактически вариантами одного и того же вопроса — какое содержание текстов художественной и научно-популярной литературы представляет интерес для старшеклассников.

Некоторое противоречие можно усмотреть между ответами на вопрос пункта 7 — «Влияет ли на интерес новизна содержания текста на иностранном языке?» (большинство ответов было отрицательными, см. табл. 2) — и остальными ответами (пункты 5, 6 и 8). Однако внимательное рассмотрение двух групп ответов (по пункту 7 и по пунктам 5, 6 и 8) показывает, что знание содержания не снижает интереса к текстам, представляющим

собой адаптацию произведений из художественной литературы. Об этом свидетельствуют как высокая оценка учащимися таких текстов, независимо от того, читались ли они до этого на русском языке (см. таблицы под номерами 3 и 4), так и те замечания, которыми учащиеся иногда сопровождали свои утвердительные ответы на вопрос в пункте 7. Подтверждение этому мы находим и в комментариях, которыми некоторые школьники снабдили свои ответы на вопрос пункта 8. Приведем в качестве примера один из таких ответов: «Интересно читать произведения классиков зарубежных, и особенно те, которые мы читали в переводах (т. е. на русском языке.— С. Ф.)... так как интересно сравнивать» (IX—445 д). Подобных записей довольно много.

Таким образом, можно полагать, что если то или иное произведение художественной литературы само по себе представляет интерес для учащегося данного возраста, то знание его содержания не снижает интереса к его чтению на иностранном языке.

Иначе обстоит дело с текстами, которые можно объединить под названием познавательные (научно-популярные тексты различных видов: биографии, сведения из истории и т. д.). В этом случае знание фактического материала (содержания текста) сказывается отрицательно на заинтересованности учащегося. Основанием для такого заключения послужили следующие факты:

1) ни один из текстов познавательного характера, содержащий известные факты, не был упомянут в числе самых интересных (см. таблицы под номером 4). С другой стороны, аналогичные тексты, но содержащие новую для учащихся информацию во всех классах многими относятся к лучшим;

2) хотя тексты, содержащие известную информацию, и получили положительные оценки, они заняли во всех классах последние «места», тогда как тексты, несущие новую информацию, попадают на первые (см. таблицы под номером 3, особенно табл. 3в);

3) количество учащихся, назвавших тексты о других школьных предметах (т. е. тексты с заведомо известной информацией) в числе тех, которые они хотели бы читать на иностранном языке, ни в одном из классов не превышает 4% (см. таблицы под номером 5).

Таким образом, в отношении познавательных текстов

можно констатировать, что интерес для чтения на иностранном языке представляют только такие тексты, которые содержат новую для учащихся информацию. Большое количество утвердительных ответов на вопрос «Интересно ли вам читать по-английски то, что вы уже читали по-русски?» мы склонны объяснить тем, что большинство учащихся в первую очередь ассоциировало его с текстами из художественной литературы (вопрос, очевидно, был сформулирован неудачно).

В правильном подборе текстов для чтения на иностранном языке существенную помощь может оказать сопоставление читательских интересов учащихся на родном и иностранном языках.

Обследованный нами контингент учащихся относится к старшему школьному возрасту (см. табл. 1 — возраст учащихся 15—17 лет составляет 92,9%). Этот возраст характеризуется ростом интереса к художественной литературе. С. Л. Рубинштейн отмечает: «Интерес к романам, вообще к художественной литературе, возрастает главным образом в юношеские годы; в этом сказывается характерный для этого возраста интерес к внутренним переживаниям, к чувствам, к личностным моментам» [13, стр. 529]. Интерес к художественной литературе присущ и подростку¹, однако старшеклассника привлекает в ней уже нечто другое. Любимые книги подростка — это прежде всего те, в которых «много действия, захватывающая фабула, борьба, приключения» [8, стр. 224].

Аналогичной точки зрения придерживаются и другие авторы². Привлекательность этого вида литературы в глазах подростка А. Г. Ковалев объясняет следующим образом: «Первостепенный интерес к приключенческой и фантастической литературе у подростка объясняется его стремлением к действию, отсюда уважение к людям действия, волевым личностям. Богатая фантазия обеспечивает активное соучастие подростка в действиях ли-

¹ Все исследователи читательских интересов подростка (В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин, Д. Б. Эльконин, А. Г. Ковалев и др.) отмечают, что интерес к художественной литературе занимает первое место среди других и охватывает 100% учащихся.

² Ср. также мнение А. Г. Ковалева: «Подростков прежде всего привлекает приключенческая литература, литература, в которой раскрывается военная или революционная героика, книги о путешественниках» [6, стр. 145].

тературных героев. Фантазией он компенсирует ограниченность возможностей действовать в реальной жизни так, как действуют герои литературного произведения» [6, стр. 365—366].

Читательские интересы старшего школьника значительно изменяются, появляются «интересы к внутреннему миру человека, к его поведению, морали», отсюда его интересуют книги, в которых «раскрывается психология человека, рассматриваются вопросы сердечной жизни» [6].

Н. Д. Левитов, характеризуя старшекласников, пишет: «Чтение в этом возрасте преследует разные цели, но особенно преобладает чтение с целью осмысливания жизни, для получения ответов на глубоко волнующие вопросы» [8, стр. 254]. Отсюда — особый интерес к произведениям, раскрывающим внутренний мир героя-сверстника.

Сравнение читательских интересов в области художественной литературы на родном и иностранном языках показывает некоторое «отставание» последних: читательские интересы старшекласников на иностранном языке очень схожи с читательскими интересами подростка на родном языке (см. таблицы под номером 5). Особенно ярко это заметно у восьмикласников (фактически девятикласников, так как проверка проводилась в самом конце учебного года). Для наглядности были сопоставлены данные А. Г. Ковалева по VI и VII классам [6, стр. 366] с нашими; как показал проведенный анализ, результаты, полученные нами по VIII классу, очень близки к данным, полученным А. Г. Ковалевым.

Изменения в читательских интересах на иностранном языке, отмеченные нами для учащихся IX и X классов, если и не носят столь ярко выраженного характера, как на родном языке, характеризуются теми же тенденциями (см. выше).

Таким образом, у старшекласников можно отметить совпадение читательских интересов на родном и иностранном языках в области художественной литературы, хотя во втором случае литература, построенная на динамике действия, занимательности сюжета, сохраняет свое значение дольше, чем это имеет место на родном языке.

Таблица 5г¹

Классы	Художественная литература					Спортивная печать		Техническая литература ²
	историческая	приключенческая	фантастическая	юмористическая	о великих открытиях и изобретениях	Читает систематически	Читает изредка	
VI	57,4	92,4	77,0	63,0	32,2	36,4	46,2	56,0
VII	45,0	90,0	69,0	61,5	34,5	40,5	33,0	46,5
VI—VII	49,7	88,2	70,7	50,2	32,2	37,1	38,5	49,7
VIII (ин. яз.)	31,7	77,6	65,0	76,2	42,8		42,6	7,1
IX	28,6	61,2	52,2	69,8	30,6		—	9,4
X	33,3	46,4	32,7	66,4	33,0		—	9,4

Иную картину мы наблюдаем в отношении научно-популярной литературы. И для подростка и для старшеклассника помимо интереса к художественной литературе характерен интерес к литературе познавательного характера — научно-популярной, технической и т. п. [6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14]. Этот интерес вызван у них разными причинами. С одной стороны, у подростка в качестве мотивов выступают любознательность и стремление воплотить на практике то, о чем читается (отсюда интерес к технической литературе), с другой стороны, в силу разносторонних интересов, а зачастую их неустойчивости и разбросанности, подростка привлекает литература, относящаяся к самым разнообразным областям жизни.

У старшеклассников сохраняется любознательность, побуждающая их читать научно-популярную литературу, но она приобретает все более подчиненный характер по сравнению с влиянием на выбор литературы для чте-

¹ Таблица приводится в той форме, как ее дает А. Г. Ковалев. Нами опущены цифры, обозначающие количество учащихся, и оставлены только показатели в процентах. По VIII—X классам даются наши данные по этим же видам литературы на основании таблиц под номером 5. Следует отметить, что число обследованных учащихся у А. Г. Ковалева меньше нашего: по VI классу — 71 человек, по VII — 65, всего — 136 человек.

² Имеются в виду преимущественно журналы («Знание — сила», «Техника — молодежи» и др.).

ния сформировавшихся или формирующихся господствующих интересов, отражающих призвание или наметенную профессию. Н. Д. Левитов отмечает: «Чтение научно-популярной литературы по технике, сельскому хозяйству и т. п. у старших школьников имеет отчетливо выраженный избирательный характер» [8, стр. 255].

Из указанных трех основных мотивов, побуждающих школьников читать научно-популярную литературу на родном языке,— любознательность, желание проверить или применить на практике полученные знания, «профессиональные» интересы — в иностранном языке, по-видимому, действует, главным образом, только один из них — любознательность, но влияние его довольно велико, о чем свидетельствует возрастающий от класса к классу интерес к литературе данного вида (см. все таблицы под номерами 3, 4, 5).

Как уже отмечалось, нам не удалось проследить ярко выраженного влияния господствующих интересов старшеклассников на читательские интересы на иностранном языке, что отмечается как типичное для читательских интересов учащихся этого возраста на родном языке.

Расхождения в интересах чтения научно-популярной литературы на родном и иностранном языках имеют в своей основе, по-видимому, целый комплекс причин. С одной стороны, немаловажную роль играет недостаточный уровень развития соответствующих навыков чтения у учащихся, что мешает им относиться к текстам на иностранном языке как источникам информации. С другой стороны, известная ограниченность основных школьных пособий (учебники, книги для чтения к учебнику) не дает им возможности стать источниками информации, которые обеспечивали бы специальные интересы. Другими словами, стабильность указанных пособий не позволяет постоянно включать в них информацию о новейших достижениях науки и техники, не говоря уже о том, что они не могут быть ориентированы на индивидуальные интересы (а специфика господствующих интересов заключается прежде всего в их индивидуальности). Изменение или включение в переиздания текстов такого рода потребовало бы значительного расширения школьного словаря-минимума за счет специальных терминов, что вряд ли целесообразно.

Все это заставляет прийти к выводу о том, что в

подборе научно-популярной литературы на иностранном языке следует ориентироваться на такие тексты, которые удовлетворяли бы общую любознательность большинства учащихся старших классов, а не их специальные интересы.

Резюмируя все сказанное, можно сделать следующие общие выводы:

1. Проведенное обследование учащихся VIII, IX и X классов (1079 человек) показало, что данный контингент школьников характеризуется в области иностранного языка наличием определенных читательских интересов. Эти интересы присущи всему рассматриваемому контингенту в целом, о чем свидетельствуют следующие факты:

1) наметившиеся в VIII классе тенденции получают свое дальнейшее развитие в IX и X классах;

2) эти тенденции характерны для всех учащихся, так как:

а) нам не удалось обнаружить существенных различий в ответах сильных и слабых учащихся¹;

б) зафиксированные различия в ответах мальчиков и девочек не имеют принципиального значения, поскольку они связаны главным образом с некоторым изменением последовательности отдельных видов текстов и тем внутри наметившихся групп, которые одинаковы и у тех и у других;

в) нет ни одного случая, когда учащийся написал бы, что ему неинтересно читать на иностранном языке;

г) мы не установили различий в ответах учащихся городских и сельских школ (это положение нуждается в дополнительной проверке, так как число обследованных учащихся сельских школ составило всего 39 человек).

2. Определение читательских интересов учащихся на иностранном языке делает реальным отбор таких текстов для обучения чтению, которые содержат значимую для школьника информацию².

¹ Различия проявились главным образом в том, что сильные учащиеся чаще сопровождали свои ответы комментариями и внесли большее число дополнений.

² Практика показывает, что ограниченность языкового материала учебной литературы (учебников и разного рода книг для чтения) во многих случаях может быть преодолена.

Это даст возможность сократить до минимума разрыв между содержанием текстов на иностранном языке и интеллектуальными запросами учащихся, который еще имеет место в учебной литературе. Сокращение этого разрыва создает условия для формирования у учащихся процесса получения значимой для них информации, т. е. усиливает мотивацию обучения, что, в свою очередь, влечет улучшение практических результатов и облегчает в целом решение образовательных и воспитательных задач обучения иностранному языку. Эффективное решение последних зависит во многом от того, насколько значимо содержание читаемых текстов.

Кроме того, знание интересов учащихся позволяет и более успешно формировать их, ибо, как справедливо отмечает С. Л. Рубинштейн, «интересы являются и предпосылкой обучения и его результатом. Интересы служат поэтому, с одной стороны, средством, которым педагог пользуется, чтобы сделать обучение более эффективным, с другой стороны, интересы, их формирование являются целью педагогической работы» [13, стр. 528].

3. Сравнение читательских интересов старшеклассников на родном и иностранном языках в области художественной и научно-популярной литературы обнаруживает их значительное сходство.

Отсюда вытекают два вывода:

1) учащиеся предъявляют к содержанию текстов на иностранном языке столь же высокие требования, как и на родном языке. Следует заметить, что в оценке текстов на иностранном языке они больше руководствуются содержательной стороной текста, нежели своими языковыми возможностями;

2) тщательное ознакомление с читательскими интересами учащихся на родном языке, которые изучены довольно полно, может оказать существенную помощь в оценке пригодности текстов на иностранном языке при их отборе.

4. Несмотря на значительное сходство читательских интересов на родном и иностранном языках, следует отметить, что интересы при чтении на иностранном языке все же несколько отличаются от интересов при чтении на родном языке. В области художественной литературы это отличие заключается в том, что занимательность сюжета играет существенную роль в определении степени

интереса на протяжении всего рассматриваемого периода обучения (хотя она и значительно снижается к X классу). В области научно-популярной литературы учащихся привлекают преимущественно тексты, удовлетворяющие их любознательность.

Наиболее интересными для учащихся оказались следующие виды текстов:

а) из области художественной литературы: серьезные, «проблемные» тексты, дающие пищу для обсуждений (о сверстниках, дружбе, любви и т. д.); тексты, построенные на занимательности сюжета (юмористические, приключенческие, детективные, шутки, фантастика, сказки);

б) из области научно-популярной литературы — самые разнообразные виды познавательных текстов общего характера. К этим текстам относятся: исторические, об открытиях и путешествиях, из истории вещей, традиций, спорта, биографии писателей, художников, ученых, тексты типа «Знаешь ли ты?», о животных (кроме X класса).

Следует отметить, что в X классе учащихся в равной мере интересуют как тексты из художественной литературы, так и познавательные; наличие сюжета (фабулы) при этом не обязательно.

Отношение к новизне содержания у учащихся двойное. Для текстов, заимствованных из художественной литературы, новизна содержания не является фактором, определяющим степень его интереса для учащихся, если его тематика интересна и на родном языке. В определении степени интереса к текстам познавательного характера решающим условием являются новизна содержания текста и его соответствие возрасту учащихся.

Использованная литература

1. Горький М. О детской литературе. М., Детгиз, 1958, стр. 125.
2. Щеголева В. А. Требования к текстам для аналитического чтения в VII классе средней школы. Канд. дисс., 1953.
3. Вайсбурд М. Л. Требования к текстам для самостоятельного (синтетического) чтения на английском языке в VII классе средней школы. Канд. дисс., 1954.
4. Мусницкая Е. В. Обучение чтению научно-популярных текстов в старших классах средней школы. Канд. дисс., 1969.

5. Grey W. S. The Teaching of Reading and Writing. «UNESCO Mongraphs of Fundamental Education». Paris, 1956, vol. X.
6. Ковалев А. Г. Психология личности. М., «Просвещение», 1970.
7. Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Очерки психологии старшего школьника. М., Учпедгиз, 1963.
8. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М., Учпедгиз, 1958.
9. Gates A. I. Interest and Ability in Reading. New York, 1930.
10. Jenkinson. What do Boys and Girls Like to Read. London, 1940.
11. Цетлин В. С. Что говорят учащиеся о книгах для самостоятельного чтения. «Иностранные языки в школе», 1949.
12. Иванов В. Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. Л., Изд-во ЛГУ, 1959.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1940.
14. Беляев М. Ф. Основные положения психологии интереса. «Ученые записки Иркутского государственного педагогического института», вып. 5, 1940.

Растущие связи СССР со странами испанского языка пробудили интерес к изучению этого языка в нашей стране.

Но несмотря на имеющийся опыт преподавания испанского языка в средней школе, соответствующая методика оставляет желать лучшего. Правда, в последнее время расширился круг вопросов, интересующий преподавателей испанского языка. Одной из центральных проблем методики обучения испанскому языку является проблема отбора активного лексического минимума для учащихся.

Отбор лексики в учебных целях — проблема не новая для методики. И в отечественной и в зарубежной литературе ей уделялось много внимания. Однако применительно к испанскому языку в этом отношении сделано еще очень немного. Так, например, несмотря на приложенные усилия, нам не удалось найти словаря испанского языка, который мог бы быть использован в качестве основы для создания активного лексического минимума. Мы имеем в виду словарь, по своему методическому замыслу приближающийся к Словарю наиболее употребительных слов, который был издан в нашей стране [1]. Однако имеются частотные словари испанского языка. Поэтому свое исследование мы начали с ознакомления с этими словарями, полагая, что они могут представить определенный интерес как с точки зрения материала, так и с точки зрения принципов и критериев отбора. Для этой цели мы избрали наиболее авторитетные из них, а именно:

1. «Recuento de vocabulario español». Rio Piedras. Puerto Rico, 1952.
2. Garcia Hoz, Victor. Vocabulario usual, vocabulario común y vocabulario fundamental. Madrid, 1953.

3. Buchanan, M. A. A Graded Spanish Word Book. Toronto, 1929.

Хотя эти словари различаются как по своим теоретическим положениям, так и по спискам слов, в них есть общие черты — одним из назначений своих словарей авторы считают помощь в обучении испанскому языку как родному; кроме того, у них имеются совпадения и в выборе литературы для обследования.

Следует отметить, что эти словари представляют большой интерес для решения проблемы отбора активного лексического минимума по испанскому языку для средней школы, поскольку к их составлению были привлечены педагоги. Участие педагогов в разработке теории частотных словарей поставило эту проблему на качественно новую ступень: частотные словари испанского языка стали составляться с учетом многих педагогических факторов. Важно и то, что данные частотные словари составлены в разных странах испанского языка. Так, Бьюкенен издал свой словарь в Канаде, составители «Resuento ...» представляли страны испанского языка Латинской Америки, Гарсия Ос работал в Испании.

Словарь Бьюкенена считается первым законченным частотным словарем испанского языка, хотя определенные попытки в этом направлении предпринимались отдельными исследователями и раньше. Словарь Бьюкенена большинством исследователей принят в качестве образца лексикографической работы и широко используется в разработке частотных словарей как по испанскому языку, так и по другим языкам.

Словарь «Resuento de vocabulario español»¹ является трудом большого коллектива исследователей-педагогов. Составители этого словаря широко опирались на опыт составления испанских частотных словарей. Данное исследование было чрезвычайно актуально для стран испанского языка Латинской Америки и было проведено с большой тщательностью.

Частотный словарь Гарсия Оса также является серьезным исследованием. Он опирается на общепедагогическую теорию, однако не использует опыт составления испанских частотных словарей. При создании своего словаря Г. Ос опирался на теоретические положения ан-

¹ Для краткости будет именоваться далее просто «Resuento...».

глийских авторов Торндайка, Фриза и Трейвера, занимавшихся разработкой учебных словарей [2, 3].

Авторы упомянутых трех испанских словарей — педагоги широкого профиля. В их педагогических воззрениях есть много общего. Так, все они считают, что язык имеет большое значение в воспитании и образовании. Они придерживаются также общей точки зрения и по поводу того, что для обучения и воспитания должен быть использован словарь, который состоит не из любых слов, а из наиболее важных и нужных для того, чтобы процесс обучения и его результаты были наиболее эффективными. Они едины также и в вопросе о том, что словарь должен отражать картину языка в целом, так как он может быть использован очень широко для обучения разной аудитории (при разных целях и условиях обучения).

Составители анализируемых частотных словарей в процессе исследования сочетали общепедагогический подход с целым рядом частных методических задач. Их методический замысел касался главным образом вопросов, связанных: (а) с назначением частотных списков, (б) с методическим разграничением лексики, выбранной для подсчета, (в) с выделением разного типа словарных списков, (г) с методикой формирования выборки, (д) с оценкой полученных результатов.

В вопросе о назначении частотного словаря и определении требований к нему у каждого из составителей наблюдается собственный подход. Решение этого вопроса зависит от того, какими рамками каждый из составителей ограничивал педагогическую ценность своей работы и как ими были использованы данные смежных наук — психологии, социологии, лингвистики. Так, например, авторы «Resuento ...» одним из основных назначений составленного ими словаря считали то, что он может служить базой при создании учебников и учебных пособий для школы, в которых должна быть решена проблема градуирования лексики. Авторы обследовали большое количество учебников и учебных пособий и установили, что они не отвечают этому требованию. Поэтому они и предложили частотные списки, которые, как они полагали, должны помочь учителю судить об относительной важности слова на основе его частотности и количества источников, в которых это слово по-

является, помочь определить, в каком классе какие слова должны специально объясняться, а какие нет; какие слова должны изучаться с целью их активного усвоения, а какие — для понимания при чтении.

Вышеперечисленные положения о назначении частотного словаря авторы выдвинули, опираясь на идеи Торндайка, изложенные им в его частотном словаре английского языка [2]. Они также включили и требование, сформулированное Ч. Фризом и А. Трейвером, что частотные списки должны служить основой для всех сфер человеческого общения [3, стр. 65—67].

Однако составители «Recuento ...» еще больше расширяют круг назначения своего частотного словаря, ставя перед ним целый ряд дополнительных методических задач. Они особо отмечают ту роль, которую может выполнить частотный словарь при определении трудностей материала для чтения. Так, они насчитывают следующие трудности: незнание слов, необходимых как для устного общения, так и для чтения; неумение понимать слова пассивного запаса; неумение прочесть слово, которое уже использовалось в устной речи; наконец, трудности, связанные с многозначностью слова. По мнению авторов «Recuento...», отобранный на основе изложенных положений частотный словарь даст возможность составить списки слов различного назначения, а именно:

- а) для поэтапного обучения школьников;
- б) для учащихся с различными дефектами речи и отстающих учащихся;
- в) для обучения взрослых различного культурного уровня;
- г) для перевода с иностранного языка литературы для школьников;
- д) для составления радиопередач.

Как видно из приведенного перечня задач, некоторые из них связаны с проблемой адаптации. Поэтому авторы дают ряд рекомендаций, которые касаются использования частотных словарей при составлении учебных текстов.

Методические идеи другого составителя испанского частотного словаря, Гарсия Оса, также представляют определенный научный интерес. Он видит большие возможности использования частотных списков как при со-

здании книг для начального обучения детей, для которых испанский язык является родным, так и для обучения испанскому языку иностранцев. Причем Г. Ос при выявлении списка слов для школьников придает очень большое значение речи учителя и вообще взрослого человека, полагая, что именно речь взрослого человека, с которым в силу необходимости общается ребенок во все периоды своего детства, должна стать объектом для подсчета, поскольку в этой речи содержится все, что должен получить ребенок в процессе обучения и воспитания. Именно речь взрослого, по мнению Гарсия Оса, является источником и образцом для накопления и расширения детского словаря. Кроме того, Гарсия Ос считает, что его частотные списки могут служить базой для составления различного рода тестов.

Автор последнего из намеченных нами для анализа словарей, М. Бьюкенен, также полагает, что частотные списки могут служить базой для составления градуированного словаря тестов. Информация об относительной важности слова, будучи использована в словарных тестах, может служить базой для определения роста словаря учащихся, а также минимума и максимума числа слов, которыми могут овладеть учащиеся или студенты в определенном возрасте и классе. Цель своей работы он видит также в выявлении списка слов для школы, так как, по его мнению, язык преподавателя слишком литературен для того, чтобы служить образцом для учащихся.

Следующая методическая проблема, которой авторы всех анализируемых словарей придают большое значение, касается подхода к разграничению в словаре слов активного и пассивного запаса.

М. Бьюкенен прямо указывал на то, что словарь устной речи и чтения различен, но считал неразрешимой проблему подсчета активной лексики из-за отсутствия необходимых для этой цели научных методов исследования. Однако полагая, что язык устной речи и книжный язык в какой-то своей части совпадают, М. Бьюкенен указывал на возможность косвенного фиксирования устной речи в книжно-письменных источниках (рассказах, постановках, газетах).

Гарсия Ос также выделяет две стороны владения лексикой — активную и пассивную, или латентную, как

он ее называет. Под активной лексикой он понимает такую, которую человек может использовать в своей речи и спонтанном письме. Те же слова, которые он только понимает, составляют его латентный словарь. С точки зрения Г. Оса, латентные слова должны быть предварительно произнесены или написаны. Кроме того, Гарсия Ос не только различает две стороны владения лексикой (активную и пассивную), но даже проводит границу между пассивной лексикой и потенциальным словарем.

Признавая наличие двух типов лексики с точки зрения характера владения ими, Гарсия Ос, однако, так же как и М. Бьюкенен, не видел реальных возможностей для того, чтобы обследовать раздельно источники устного и письменного характера. Все свои подсчеты он проводил только на основе письменных источников.

Составители «Recuento ...» в этом вопросе пошли значительно дальше своих коллег. Они сочли необходимым обследовать ту часть слов, которая используется в устной речи детей, и им это удалось осуществить. Они провели этот весьма интересный этап работы с помощью опытных, специально подготовленных учителей, которые находились с детьми в разных ситуациях общения — в школе (на уроках и на перемене), дома в семье, во время игр и т. п. Чтобы реализовать этот замысел, авторы «Recuento ...» составили специальную выборку, которую они назвали «Vocabulario de expresión». Данная совокупность состоит из слов, которые учащиеся употребляли в экспрессивной устной и письменной речи. В эту совокупность вошли четыре типа выборки. Характер этих выборок полностью раскрывает понимание авторами вопроса, что такое репродуктивное владение лексикой и в каких формах проявляется репродуктивная речь. Чтобы убедиться в этом, достаточно перечислить эти выборки:

1. «Vocabulario oral» — выборка, составленная на основе записи звучащей речи.

2. «Asociación libre y controlada» — выборка, полученная в результате использования метода ассоциативных связей.

3. «Composiciones escritas» — выборка, составленная на основе школьных письменных сочинений.

4. «Recuento de Rodriguez y Casanova» — частотный

список авторов Родригеза и Казановы, который составители «Rescuento ...» использовали в качестве готового.

Подсчитав каждую из выборок данной совокупности, авторы «Rescuento ...» получили несколько списков наиболее употребительных слов, которыми, по их мнению, учащиеся владеют репродуктивно, т. е. используют в устной речи и умеют употреблять в изложениях и сочинениях.

Как видно из сказанного выше, составители частотных словарей испанского языка разделяли идею методического разграничения активной и пассивной лексики, в то время как многие составители частотных словарей игнорируют ее. Следует, однако, отметить, что и в анализируемых словарях эта идея не получила должного воплощения, о чем подробнее будет сказано несколько ниже.

Другая методическая проблема, которая прослеживается при анализе рассматриваемых словарей, связана с подходом к выделению различных списков внутри словаря. Так, М. Бьюкенен в своем словаре помещает три списка. Один список состоит из 189 слов, по мнению автора, самых употребительных во всем отобранном частотном словаре. Второй список содержит все отобранные в словарь 5324 слова. Эти слова расположены по убывающим числам показателя *credit-numbers*. В этом списке определенным образом отражен методический замысел автора. Но прежде чем его раскрыть, следует остановиться на том, что представляет собой показатель *credit-numbers*. *Credit-numbers* — это показатель употребительности слова, выведенный на основе формулы, в которой определенным образом отражено взаимодействие показателя общей частотности слова и количества источников, в которых слово встретилось. *Credit-numbers* получил числовое выражение. Используя при подсчете такой показатель, как количество источников, в которых встречается слово, М. Бьюкенен исходил из положения, что слово, которое встретилось один раз в нескольких источниках, является более употребительным, чем слово, которое встретилось много раз в одном источнике. М. Бьюкенен с помощью выведенного им показателя *credit-numbers* надеялся выделить самые употребительные слова испанского языка. Расположив в этом списке слова по убывающим числам, он тем са-

мым показал, какие слова наиболее употребительны среди слов, выделенных уже им ранее как употребительные. Данный список мог быть использован, по мнению М. Бьюкенена, в методических целях при обучении испанскому языку и при составлении градуированных тестов.

Третий список представляет алфавитный список всех 5324 слов. Но и в этом списке М. Бьюкенен пытается показать методическую ценность каждого слова. С этой целью каждое слово снабжено данными об общей частотности, о количестве источников, в которых оно встречается, и показателем credit-numbers. Таким образом, и этот список представляет определенную методическую ценность и может быть использован дифференцированно.

Анализируя под углом зрения выделения списков словарь «Rescento...», мы не будем останавливаться на списке слов, полученных на основе совокупности, названной авторами «Vocabulario de expresión», поскольку об этом говорилось выше; речь шла об источниках, на основании которых создавалась эта совокупность. Скажем только, что данный список представляет определенный интерес, поскольку он ближе всего по замыслу к тому, что в советской методике обучения иностранным языкам понимается под активным лексическим минимумом. Этот список отражает картину лексического состава устной и письменной речи школьников. В речи школьников, для которых испанский язык родной, имеется известная общность с речью наших школьников. Однако и различий в ней довольно много, что исключает полный перенос лексики данного списка в наши условия.

Второй список был получен из выборки «Vocabulario de reconocimiento». Замысел авторов состоял в том, чтобы выделить наиболее употребительные слова, которые встречаются учащимся при чтении и аудировании.

Третий список был получен ими путем обследования выборки, названной авторами «Vocabulario basado en el juicio de distintos autores». В эту выборку вошли слова, взятые из разных учебников и учебных пособий с целью выделения «учебного» словаря, т. е. словаря, которым пользуются преподаватели и учащиеся в учебном процессе.

Выборка составлялась на материале учебников и учебных пособий гуманитарного цикла начальной шко-

лы. Словарь, полученный на основе обследования этой выборки, представляет интересную попытку определить границы (объем) и характер лексики, которая лежит в основе учебной литературы. Такой попытки мы не встречали ни в одном из известных нам частотных словарей. Однако при реализации этой методической идеи составители допустили известное противоречие. Оно состоит в том, что авторы черпали слова для своей выборки из тех самых учебников и учебных пособий, которые они в разделе анализа учебной литературы признали неудовлетворительными с точки зрения состава лексики. Несмотря на известную непоследовательность, этот список все же представляет определенный интерес.

В этом словаре имеется еще два списка. Авторы называли их «Listas finales». В этих списках отражены результаты окончательного подсчета, проведенного на базе частотных списков по каждой из выборок. Один список, «unidades léxicas», содержит разные корневые слова, другой список, «unidades de inflexión», состоит из словоформ. Данные списки интересны тем, что их можно препарировать в методических целях при установлении последовательности в обучении словам и словоформам.

Весьма своеобразен подход к выявлению разных словарных списков у Гарсия Оса. В их основе также лежит определенный методический замысел.

Первый список Гарсия Ос назвал «Vocabulario usual». В этот частотный список, по мнению автора, должны войти слова как активного, так и пассивного запаса. Список должен включать слова, которые использует средний человек в своем устном общении, при аудировании и при чтении. Характеризуя этот тип словаря, Гарсия Ос отмечает, что в него войдут не только самые употребительные слова, но и часть слов, отражающих определенные профессиональные интересы человека. Последние будут включены в словарь не на основе статистического подсчета, а чисто эмпирически.

Далее Гарсия Ос видит свою задачу в том, чтобы из «Vocabulario usual» выделить новый список слов, наиболее употребительных для испанского языка в целом. К таким словам он относит слова, встречающиеся во всех типах источников, независимо от общего показателя частотности (usualidad total). Данный тип словаря назван им «Vocabulario común».

В отличие от списка «Vocabulario usual», который включает слова, употребляемые человеком в устной речи, при чтении и понимании на слух и отражает общую картину языка, но содержит, однако, и слова, находящиеся как бы в запасе (т. е. знакомые человеку, но употребляемые им лишь тогда, когда в этом возникает необходимость), список «Vocabulario común» состоит только из самых употребительных слов языка, которые используются в любой сфере человеческой деятельности. Таких слов в этом списке всего лишь около 2000, в отличие от списка «Vocabulario usual», включающего около 13 000.

Третий тип списка — «Vocabulario fundamental», выделенный Гарсия Осом из «Vocabulario común». Слова этого списка он рассматривал как ядро испанского языка. Данный список слов получен в результате использования математического метода исследования. В основе этого метода лежит учет взаимодействия показателя общей частотности (usualidad total) и частоты по отдельным источникам. Однако помимо учета количества источников Гарсия Ос пытается использовать и дополнительные параметры при выделении одного списка из другого. Гарсия Ос хочет добиться большей точности и направленности для каждого из списков. Для этого он выводит два показателя средней повторяемости для каждого списка слов: первый показатель — для каждого списка в целом, второй — для слов каждого списка, оставшихся после выделения из них каждого последующего списка. В результате довольно сложных математических подсчетов Гарсия Ос выводит следующие показатели средней повторяемости слов: для «Vocabulario usual» они составляют 31 раз и 4,2 раза; соответственно для «Vocabulario común» — 172 раза и 52 раза; для «Vocabulario fundamental» — 1324 раза и 1324 раза. Если перенести эти показатели в реальную ситуацию, имея в виду, что каждую минуту человек произносит 160—170 слов, а в час 10 000 слов, то получается следующая повторяемость: каждое слово «Vocabulario fundamental» будет звучать 33 раза в час; каждое слово «Vocabulario común» — 1,3 раза в час; каждое слово «Vocabulario usual» — 0,105 раза, т. е. практически не встретится ни разу за час времени. Потребуется примерно 10 часов звучания речи, чтобы слово «Vocabulario usual» появилось хоть один раз.

Основную трудность своего исследования Гарсия Ос видел в том, чтобы определить, какие слова следует считать употребительными, а какие неупотребительными. Как он правильно отмечает, между явно употребительными и явно неупотребительными лежит целая зона слов, которая, в свою очередь, нуждается в разделении на употребительные и неупотребительные. Употребительность слова Гарсия Ос связывает с его повторяемостью. Поэтому он пытается с помощью статистики установить зону наиболее употребительных слов. Гарсия Ос делится своими наблюдениями при подсчете слов. Так, он заметил, что в самом начале подсчета появляются все новые и новые слова. Затем слова начинают повторяться, и чем дальше, тем меньше появляется новых слов. В какой-то момент подсчета должны появиться все наиболее употребительные слова. Проблему Гарсия Ос видит в том, чтобы не пропустить момента, когда будут зарегистрированы все наиболее употребительные слова. Чем большее количество раз слово появляется при подсчете, тем оно употребительнее — таков вывод Гарсия Оса. Таким образом, Гарсия Ос помимо своего желания свел проблему употребительности слова к проблеме его повторяемости, т. е. к его частотности.

Как видно из проведенного анализа, составители всех трех частотных словарей считали выявление одной только абсолютной частотности слова ненадежным критерием. Их усилия направлены были на то, чтобы найти наиболее точные приемы выявления употребительности слова. Так, они все учитывали количество источников, в которых встречается слово, соотносили его с общей частотностью слова и в результате получали улучшенный показатель ценности слова. Для выявления нового показателя все авторы использовали те же математические методы. В связи с этим возникает вопрос, возможно ли с помощью одних лишь статистических методов решить педагогические проблемы.

Совершенно очевидно, что критерии отбора должны быть объективными. Если бы статистические критерии были объективны, то, очевидно, результаты были бы сходны. Однако во всех словарях результаты получились разные. По всей вероятности, при статистических методах неизбежен субъективизм. Он проявляется прежде всего в вопросе количественной стороны выборки, кото-

рая должна быть обследована. Так, М. Бьюкенен обследовал 1 200 000 слов, составители «Rosuento...» — 7 066 637 слов, а Гарсия Ос — 400 000 слов. Естественно, получились списки разного объема. М. Бьюкенен выделил 5 324 слова, в словаре «Rosuento...» отобрано 10 000 слов и 20 000 словоформ, Гарсия Ос вообще отобрал три разных типа словаря: 12 911 слов, 1 971 слово и 208 слов.

Не безразлична и качественная сторона источников. Ее особенности неизбежно должны отразиться на составе слов. Поскольку источники в данном случае соответствовали буржуазной идеологии, то в списки попали также слова, связанные с религиозными понятиями, с особенностями быта капиталистического общества.

Что же касается критериев отбора, то статистический критерий имеет числовое выражение. Он как бы формализован. Оказалось невозможным методические идеи перевести на язык цифр. Таким образом, выявилось явное несоответствие между замыслом и методами реализации этого замысла. Оказалось невозможным решение методических задач с помощью только статистического метода.

Одной из основных ошибок составителей является и то, что они полагали, будто полученные ими частотные списки отражают картину языка в целом и потому достаточно представительны. Однако в теории статистических методов исследования лексики нет еще пока единого мнения по этому вопросу. Так, некоторые исследователи считают возможным получение такого списка слов, который покрывал бы любой текст (правда, только 70% словоупотреблений [4]). Другие исследователи, наоборот, считают невозможным создание такого универсального частотного списка. Создание надежного и достоверного списка возможно, с их точки зрения, лишь на основе однородной выборки. Разножанровость выборок не может составить общей однородной совокупности слов. Поэтому сторонники этой теории полагают, что частотный словарь более надежен в рамках подъязыка [5].

Следовательно, несмотря на то что частотные словари испанского языка представляют известный интерес с лексикографической точки зрения, с точки зрения использования статистических методов, ни один из этих частотных списков не может быть использован в методических целях: ни как словарный минимум для обучения совет-

ских учащихся испанскому языку, ни как исходный материал для составления соответствующего лексического минимума.

Авторы рассмотренных словарей не видели разницы между частотным словарем и учебным словарем-минимумом. В то время как в частотный словарь слово отбирается на основе только одной характеристики — частотной, в словарь-минимум слово отбирается на основе системы принципов и критериев, действующих в единстве. В этой системе действует и критерий частотности, но он действует не изолированно, а в совокупности и во взаимодействии со всеми другими.

Однако проведенный анализ позволил сделать и некоторые положительные заключения. Прежде всего, следует отметить, что общепедагогические и методические идеи, заложенные авторами при их создании, могут помочь более четко сформулировать требования к активному лексическому минимуму.

Методы исследования, примененные авторами рассмотренных частотных словарей, могут быть использованы как в процессе отбора словаря-минимума в целом, так и при распределении отобранного лексического минимума по годам обучения.

Частотные списки слов могут быть использованы в качестве справочного материала для некоторых групп слов в процессе отбора активного лексического минимума.

Использованная литература

1. Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков. Под ред. проф. И. В. Рахманова. М., ГИС, 1960.
2. Thorndike Edward L. A Teacher's Word Book of Twenty Thousand Words. New York, 1931.
3. Fries Charles C., Traver, Aileen A. English Word Lists.
4. Фрумкина Р. М. Некоторые практические рекомендации по составлению частотных словарей. «Русский язык в национальной школе», 1963, № 5.
5. См. статьи П. М. Алексеева в сб. «Статистика речи». Л., «Наука», 1968.

Нахождение путей для расширения словарного запаса учащихся является одной из актуальных задач современной методики. Эта проблема актуальна прежде всего потому, что существует некоторый разрыв между задачами в обучении чтению и тем количеством слов, которые усваивают учащиеся. Чтение с извлечением информации требует от учащихся умений мобилизовать свои знания, в частности в области словарного запаса, и использовать их для понимания новых, незнакомых слов на базе изученных. Поэтому очень важно найти пути к расширению словарного запаса учащихся, который необходим для понимания разных по жанру текстов, как этого требует действующая программа.

На базе активного и пассивного минимума создается возможность понимать некоторые слова без специального их изучения. Образуется так называемый потенциальный словарь. Основу для потенциального словаря составляют изученные корни, аффиксы, а также интернациональные слова. Под потенциальным словарем понимается совокупность незнакомых учащимся лексических единиц, значение которых выводится на основе знания словообразовательных элементов, общих для родного и иностранного языков корней [1].

Как показывает анализ словаря-минимума французского языка, в первую очередь изучаются корневые слова, которые в дальнейшем служат базой для понимания производных. В многозначных словах в первую очередь изучаются основные и наиболее употребительные их значения. Такие слова создают предпосылки для расширения словарного запаса, когда в процессе чтения учащиеся могут, опираясь на известное значение, понять новое значение, например *clair* — «светлый» и «ясный, понятный».

Незнакомые слова, имеющие общий корень во французском и русском языках, могут быть поняты самостоя-

тельно. Наличие слов с общим корнем значительно расширяет поле чтения. Таким образом, основными источниками для потенциального словаря являются: а) слова, имеющие общий корень во французском и русском языках, б) производные слова, в) многозначные слова, в частности новые значения уже известных слов.

Поскольку для французского языка проблема потенциального словаря недостаточно исследована, возникает вопрос, какой процент слов потенциального словаря имеется во французских текстах, который может существенно повлиять на понимание.

Для предварительной проверки степени насыщенности текстов словами, значение которых выводимо, была отобрана группа текстов информативного характера.

Под информативными текстами понимаются такие тексты, в которых сообщаются какие-либо факты или события из разных областей, показывается связь между фактами. В отличие от текстов из художественной литературы для информативных текстов нетипично наличие художественных образов; это облегчает их понимание. Авторы информативных текстов стараются донести до читателя суть фактов, их взаимосвязь в наиболее доходчивой форме.

Информативные тексты можно различать по жанру (публицистические и научные тексты) и по тематике (политические, общественно-политические, научно-популярные, спортивные и др.).

В публицистике часто используются конструкции и формы, которые свойственны разговорному стилю: обращения, вопросы, восклицания. Для публицистического стиля характерно повторение оборотов разговорной речи и употребление средств логического выделения. Что касается лексических особенностей, то здесь характерно употребление интернациональных слов и неологизмов. Для публицистических текстов политического характера типично употребление соответствующих фразеологических сочетаний и различных терминов, свойственных этому жанру.

Мы отобрали следующие информативные тексты, которые по жанру могут быть отнесены к публицистической и научной литературе:

I. Тексты общественно-политического характера:

1. Знаменательные даты и события (1 Мая).

2. Памяти Жолио-Кюри.

3. Роль Советского Союза в борьбе против империализма.

II. Тексты-информация:

4. Информация о событиях, которые произошли за определенный период (письмо).

5. Информация о достижениях науки и техники (выставка оптических приборов).

6. Информация о спортивных событиях.

III. Научно-популярные тексты из различных областей знания:

7. Химия (о металлах).

8. География.

9. Биология.

10. Физика.

Как известно, стиль научной литературы характеризуется употреблением соответствующей научной терминологии, в которой довольно большое место занимают интернациональные слова. Для этого стиля характерно употребление полных предложений и предложений с союзным соединением.

Отобрав десять разных по жанру и тематике информативных текстов, мы проанализировали их лексический состав с целью выявления таких слов, которые могут быть включены в потенциальный словарь. К ним относятся: (1) слова, сходные с соответствующими русскими (значение этих слов выводимо на основе этого сходства), и (2) слова, имеющие словообразовательные признаки (эти слова могут быть поняты на основе имеющихся языковых знаний), многозначные и сложные слова. Что касается новых значений изученных слов, то их оказалось примерно по одному слову на текст. Результаты анализа и подсчета (в %) отражены в таблице 1.

Как показал подсчет, слова, значение которых выводимо, составляют третью часть словаря проанализированных текстов, причем из них в среднем 20% — от всех знаменательных слов текста составляют слова, имеющие сходство с русскими, и около 10% — слова, имеющие словообразовательные признаки. Небольшой процент слов со словообразовательными признаками — вполне закономерное явление для французского языка, для которого характерно наличие в словаре большого количества аморфных неразложимых слов. Следовательно, для ин-

формативных текстов наиболее распространенным источником потенциального словаря являются слова, имеющие общий корень во французском и русском языках. Поэтому большое внимание должно быть уделено в первую очередь этой группе слов. Очевидно, необходимо проанализировать эти слова, чтобы установить возможность их понимания, и проверить степень их мотивированности с помощью имеющихся критериев [1]. Что касается новых значений изученных слов и сложных слов, то их процент, как видно из таблицы, оказался незначительным.

Таблица 1

Текст	Потенциальный словарь	Слова, сходные с русскими	Слова, имеющие словообразовательные признаки	Многозначные слова	Сложные слова
1. Знаменательные даты и события (1 Мая)	32	22	9	—	1
2. Памяти Жолио-Кюри	25,5	13	11	0,5	1
3. Роль Советского Союза в борьбе против империализма	37,5	25,5	10,5	0,5	1
4. Информация о событиях, которые произошли за определенный период (письмо)	30	19	9	1,7	ок. 1
5. Информация о достижениях науки и техники (выставка оптических приборов)	42,5	26	13	0,5	3
6. Информация о спортивных событиях	20,5	16	4	0,5	—
7. Научно-популярные тексты:					
а) химия (о металлах)	44,5	28	15	—	1,5
б) география	29	18	11	—	—
в) биология	ок. 28	16	10	0,5	1
г) физика	24	14	9	0,5	0,5
В среднем	20—43	13—28	4—15	0,5	1

Затем мы обратились к текстам из художественной литературы с тем, чтобы проверить степень насыщенно-

сти этих текстов словами, которые могут быть отнесены к потенциальному словарю.

Художественная литература служит для передачи мыслей и чувств посредством образов, поэтому употребление слов в художественных произведениях подчинено созданию образов. Для этого используется все лексическое богатство французского языка. Характерным и специфическим для стиля художественной литературы является употребление слов в переносном значении, использование сравнений, метафор, широкое использование эпитетов. Чтобы добиться большей выразительности, используются приемы определенного сочетания слов, иногда даже сочетаются слова, противоположные по значению.

Для большей выразительности из ряда синонимов выбираются обычно те, которые не употребительны в разговорном стиле. Важнейшее отличие научного языка от языка художественной литературы состоит в том, что в первом случае индивидуальное творчество проявляется главным образом в создании новых слов, а во втором — в переосмыслении существующих слов, в новых сочетаниях и грамматических конструкциях, иначе говоря — в области косвенных выразительных средств [2]. Писатель создает новые индивидуальные сочетания слов и конструкций. Стиль художественной литературы отличается от стиля разговорной речи наличием сложных по грамматической структуре предложений и больших периодов. Кроме них употребляются и простые короткие предложения, и те средства логического выделения, которые характерны для разговорного стиля.

Для того, чтобы проверить насыщенность текстов, из художественной литературы были отобраны отрывки описательного характера (из произведений современных французских писателей — Веркорэ, Экзюпери, Сименона), так как диалоги являются образцами разговорной речи, нежели книжно-письменного стиля.

Мы подсчитали насыщенность этих текстов словами: (а) которые имеют словообразовательные элементы, (б) которые употреблены в других значениях (полисемия как источник потенциального словаря; для художественной литературы этот источник должен представлять большое значение), попутно мы проверили также насыщенность текстов словами общего корня с русскими и сложными словами.

Результат подсчетов (в %) отражен в таблице 2.

Таблица 2

Текст	Слова с аффикса- ми	Слова с общим корнем	Много- значные слова	Сложные слова
Сименон «La première enquête de Maigret»	8	5	6	1
Экзюпери «Terre des hommes»	12	3	9	2
Веркор «Ce jour-la»	8	2	5	1
В среднем	9	3	ок. 7	1

Как видно, количество слов с аффиксами составило в среднем 9%, а количество слов, употребленных в других значениях (многозначных), — 7%. Хотя процент полисемичных слов и не столь велик, однако по сравнению с информативными текстами, где таких слов 0,5%, он составляет такое количество, которое требует к себе внимания; полисемия как источник расширения словаря должна быть учтена в работе над лексикой.

Подсчет показал, что процент сложных слов оказался примерно одинаковым как в информативных текстах, так и в текстах из художественной литературы (1%).

Таким образом, было определено, что насыщенность текстов сложными словами не такова, чтобы они могли рассматриваться как источник потенциального словаря учащихся.

Проверив насыщенность текстов словами, которые можно отнести к потенциальному словарю, обратимся к рассмотрению степени трудности слова.

Слова, сходные с русскими, обычно принято делить по степени трудности на три категории:

1) слова, которые учащиеся могут понять и без специального изучения, так как они полностью совпадают по значению с соответствующими русскими словами;

2) слова, которые имеют отклонения либо в форме, либо в значении и поэтому требуют хотя и небольшого, но специального изучения (для того чтобы понять эти слова, нужно знать соответствия);

3) слова, которые хотя и имеют внешнее сходство, но совершенно разошлись в значении. В этом случае возникает вопрос, помогает ли это сходство пониманию.

В настоящее время есть возможность более точно установить степень трудности слов, а следовательно, и вероятность их понимания. Для этого используются критерии, определяющие степень мотивированности слова, исследованные К. И. Крупник [1]. Согласно этому исследованию, взаимодействие факторов внутреннего порядка, т. е. формы, значения и употребления (сочетаемости), создает различную степень мотивированности слова. Начнем со слов общего корня в русском и французском языках (т. е. со слов, имеющих общность в графике, звучании и значении) как источника расширения словаря и посмотрим, какие критерии важны для того, чтобы установить степень мотивированности и вероятности понимания слов данной категории.

Анализ факторов внутреннего порядка показал, что основным критерием для определения вероятности понимания (ВП) слов общего корня является критерий соотношения «основной части»¹ сопоставляемых слов, поскольку при восприятии слова происходит буквенно-звуковое сопоставление, в процессе которого устанавливается значение слова. При соотношении основной части сопоставляемых слов могут иметь место два случая: (1) когда расхождения в основной части отсутствуют, например *plan* (план), (2) когда имеются расхождения в основной части слова, например: *actuel* (актуальный), *amiral* (адмирал), *aspect* (аспект), *analogie* (аналогия), *angine* (ангина), *automate* (автомат), *abcès* (абсцесс).

Расхождения могут быть и не в основной части слова, в частности французское слово по сравнению с русским бывает часто усечено, например: *absolu*, *absurde* — соответственно «абсолютный», «абсурдный».

Как видно из приведенных примеров, степень расхождений бывает разная, у одних — не столь большая. Например, в словах *angine* (ангина), *automate* (автомат)

¹ Под «основной частью» понимается та часть слова, которая воспринимается как содержащая в себе определенную информацию (*écopotique*); «неосновная часть» несет в себе избыточную информацию, т. е. информацию, которая не принимается во внимание при установлении значения слова.

расхождения сводятся к одной букве, другие слова расходятся в более значительной степени, например, прилагательные *abstrait* (абстрактный) совпадают только в основной части, окончания же у них разные, при этом русское слово соответственно длиннее, в нем есть явный суффикс прилагательного, а французское слово не имеет суффикса, характерного для прилагательных; другой пример: в существительном *appareil* (аппарат) расхождения наблюдаются в окончаниях (-*ail* и -*at*). Русские глаголы большей частью длиннее, чем соответствующие им французские, ср., например, *associer* (в соответствующем русском глаголе наличествует окончание -*ировать*).

Представим указанные критерии в условных обозначениях. Буквой *m* обозначим основную часть слова, где:
 m_1 — отсутствие расхождений в основной части;
 m_2 — наличие расхождений в основной части.

Буквой *d* обозначим расхождения в графической форме, где:

d_1 — расхождения незначительные (в одной букве);
 d_2 — более значительные расхождения (французское слово усечено).

После восприятия слово воспроизводится, и на этом этапе выявляется, сходен ли образ воспринятого французского слова со звуковым образом в родном языке или нет. Поэтому следующим критерием (при совпадении значений) является критерий отсутствия или наличия орфоэпических трудностей (малоизвестные и недостаточно изученные, а также непрозрачные и интерферирующие в двух языках буквенно-звуковые связи). Иначе говоря, речь идет об установлении буквенно-звуковых связей, в результате которого учащиеся будут правильно или неправильно читать слово.

Трудности орфоэпического порядка во французском языке сводятся примерно к следующему:

а) слово содержит буквы или буквосочетания, с одной стороны, недостаточно известные или плохо усваиваемые (*c, g*), а с другой — произносимые по-разному ($t=c; ch=k=x$, а не только «ш», например *anachronisme; th=t*);

б) слово содержит такие сочетания, которые имеют разные соответствия в русском языке ($au=v; au=au$, например *aéronautique, autorité; oi=o*, например *auditoire; qu=кв*, например *aquarelle*);

в) французское слово содержит буквы, интерферирующие с русскими, например: в слове *physique* буквосочетание *ph* ошибочно читается как русское «п», у читается как русское «у».

Обозначим буквами ls_1 отсутствие трудностей орфоэпического характера, а ls_2 — наличие орфоэпических трудностей.

Следующий фактор, который нужно принять во внимание, — это грамматическая форма слова. Во французском языке слова далеко не всегда имеют определенный показатель принадлежности к той или иной части речи. Если глагол отличается от других частей речи типичными окончаниями, то этого нельзя сказать, например, о существительных и прилагательных, которые не всегда имеют достаточно яркие показатели; например, по форме слов *abstrait* и *absolu* трудно судить, к какой части речи они принадлежат. В силу этого одну из особенностей французского языка составляет наличие грамматических омонов.

Обозначим буквой g_1 отсутствие особенностей грамматической формы, g_2 — наличие особенностей грамматической формы.

Таким образом, при отсутствии расхождений в основной части слова (m_1) могут быть следующие варианты формул для вычисления степени мотивированности нового слова общего корня:

$$m_1 d_1 l s_1 g_1 (g_2)$$

$$m_1 d_1 l s_1 g_2 (g_2)$$

$$m_1 d_2 l s_1 g_1 (g_2)$$

$$m_1 d_2 l s_2 g_1 (g_2)$$

Если французское слово и соответствующее ему слово в русском языке имеют разное значение, то вторым по значимости критерием после соотнесения основной части является критерий сочетаемости или ассоциативных связей. Здесь имеется в виду, помогает или мешает догадке о значении сходство или отличие от родного языка сочетание, в котором встретилось данное слово.

Сочетаемость будет иметь положительное значение, очевидно, в том случае, если создается достаточно яркий образ или она подкрепляет жизненный опыт учащихся.

Следовательно, при наличии расхождений в основной части слова на втором месте будет критерий сочетаемости и формула будет иметь следующий вид: $m_2 c d l s g$.

С помощью формул можно вычислить степень (примерный процент) выводимости слова, а следовательно, установить трудность понимания. Согласно классификации К. И. Крупник, устанавливается пять групп трудностей.

I группа трудностей (ВП составляет 80—100%). К этой группе трудностей относятся, например, следующие слова:

constater	académie
informer	chimie
rôle	révolution
laboratoire	concours

II группа (ВП составляет 60—79%):

instrument 79%	fonctionner 63%
annoncer 74%	principe 77%

III группа (ВП составляет 40—59%):

façon 49%	social 52%
centre 54%	souvenir 41%

IV группа (ВП составляет 20—39%):

identique 39%	adresser 24%
disputer 38%	salle 24%
appareil 37%	solide 27%

V группа трудностей (ВП составляет 0—19%). Слова, принадлежащие к этой группе, не могут быть отнесены к потенциальному словарю, так как степень мотивированности их столь низка, что они не могут быть поняты учащимися самостоятельно без дополнительных факторов.

Рассмотрим далее полисемию как источник расширения потенциального словаря. Для определения вероятности понимания нового значения слова решающим критерием в данном случае является соотнесенность нового значения слова в иностранном языке с его эквивалентом в родном языке (наличие или отсутствие аналога соответствующего значения в родном языке).

Наличие соответствующего аналога в родном языке, например, для слов

langue (язык)	absent (отсутствующий)
aile (крыло)	saisir (схватить)
amer (горький)	clair (светлый)

имеет положительное значение для их понимания.

Следующим по важности критерием является степень близости нового значения к семантическому центру из-

вестного значения, например: в словах *ancien*, *arriver*, *atelier* новые значения «древний, старинный», «обосновывать», «цех» близки к семантическому центру уже известных значений «прежний, бывший», «мастерская»; по сравнению с ними слово *argent* в значении «серебро» значительно дальше от семантического центра значения «деньги», а слово *assurer* в значении «уверять, утверждать» почти не связано со значением «обеспечивать».

Следующий критерий, который нужно учитывать при наличии аналога в родном языке,— это критерий соотношенности с плоскостью переноса; если перенос значения происходит в одной плоскости, как, например, в уже приведенных словах *ancien*, *arriver*, *argent*, *assurer*, *atelier*, то это сказывается положительно на ВП.

Последний критерий, который должен быть учтен при установлении ВП нового значения слова,— это положительное или нейтральное влияние грамматических особенностей слова.

Представим указанные критерии в условных обозначениях. Буквой *N* обозначим влияние родного языка в связи с наличием аналога, где:

N_1 — положительное влияние родного языка;

N_2 — отсутствие положительного влияния родного языка.

Буквой *s* обозначим степень близости нового значения к семантическому центру известного значения, где:

s_1 — значение близко к семантическому центру и тесно с ним связано;

s_2 — значение дальше от семантического центра;

s_3 — почти не связано с семантическим центром.

Буквой *l* обозначим наличие или отсутствие переноса в другую плоскость, где:

l_1 — перенос действует в одной плоскости;

l_2 — перенос действует из одной плоскости в другую.

Буквой *g* обозначим влияние грамматических особенностей, где:

g_1 — положительное влияние грамматических особенностей;

g_2 — нейтральное влияние грамматических особенностей. Формула для вычисления ВП при наличии аналога в родном языке будет следующая: N_1slg .

При отсутствии соответствующего переноса значения

в родном языке, т. е. при N_2 , вторым критерием следует учитывать влияние сочетаемости C , где C_1 — положительное влияние сочетаемости, C_2 — нейтральное влияние, C_3 — отрицательное влияние. Формула в этом случае будет иная: N_2CSgl . При этом критерии сочетаемости и близости к семантическому центру могут меняться местами в зависимости от того, что является определяющим в сочетаемости — критерий связи с семантическим центром или критерий соотношенности с плоскостью переноса. Поэтому варианты формул будут следующие: N_2SClg и N_2CSlg .

В этом случае критерии S и C при прочих равных условиях будут меняться местами в разных словах в зависимости от особенностей самого слова и от того, какое значение имеет сочетаемость.

На основе этих формул выводится ВП нового значения слова в процентах. Приведем примеры новых значений слов в соответствии с установленными группами трудностей:

I группа	champ aile saisir	(ВП—98%) (ВП — 95%) (ВП — 95%)	lanque clair	(ВП—94%) (ВП—91%)
II группа	ancien appuyer bouche pied	(ВП—75%) (ВП—75%) (ВП—73%) (ВП—73%)	âge atelier grain attitude	(ВП—73%) (ВП—65%) (ВП—65%) (ВП—62%)
III группа	assurer	(ВП—58%)	avantage	(ВП—58%)
IV группа	argenter	(ВП—21%)	pièce	(ВП—24%)

Теперь рассмотрим словопроизводство как источник расширения словаря. Определяющим для ВП производного слова является характер самого слова с учетом комплекса факторов, а именно: (1) количество аффиксов в слове, (2) построено ли слово по модели хорошо известной или менее известной в том смысле, что аффикс известен, но основа, к которой он прибавляется, другая (не та часть речи, к которой он обычно прибавляется), или модель совсем неизвестна; (3) содержит ли производное слово орфографические трудности; (4) имеет ли данный суффикс омонимы, как, например, -eur; (5) имеет ли производное слово эквивалент в родном языке (построенный на том же корне или на другом, в сочетании с регулярным или нерегулярным аффиксом); (6) имеется ли перенос значения в производном слове.

Сочетание этих факторов и определяет степень выводимости значения производного слова, вычисляемая исходя из суммы положительных знаков, которой соответствует процентное выражение.

Приведем результаты подсчета по указанным критериям ВП некоторых слов различных групп трудностей:

I группа	unanimement	(ВП—90%)		
	unanimité	(ВП—80%)		
	accusation	(ВП—80%)		
	développement	(ВП—80%)		
II группа	incapable	(ВП—70%)	Injustice	(ВП—60%)
	consommateur	(ВП—70%)	infini	(ВП—60%)
	assistance	(ВП—60%)	déplacer	(ВП—70%)
III группа	chanteur	(ВП—50%)	véritable	(ВП—50%)
	travailleur	(ВП—50%)	Incapable	(ВП—40%)
	écriture	(ВП—50%)	inoffensif	(ВП—50%)
IV группа	livraison	(ВП—30%)	illisible	(ВП—20%)

Источниками для расширения словаря могут служить и такие лексические категории, как конверсия и словосложение.

Во французском языке этот вид образования называется деривацией в несобственном смысле (*dérivation impropre*), противопоставляя ей деривацию в собственном смысле (*dérivation*), т. е. с помощью аффиксов¹ [3]. Образование новых слов происходит путем переноса слов из одной грамматической категории в другую. Новое значение слова оформляется служебными словами и своим функционированием в речи. Этот способ образования особенно продуктивен в разряде существительных: субстантивация — образование существительных от прилагательных и причастий (*le noir, le calme, un étudiant, le passé*) и от других любых частей речи (*le dedans, l'avant*), а также от синтаксических групп (*les on — dit*); образование же существительных от инфинитива непродуктивно в современном языке.

Если рассмотреть этот способ образования с точки зрения степени мотивированности, то здесь выводимость абсолютная: учащиеся практически могут понять любое слово, образованное этим способом, нужно лишь ука-

¹ По терминологии Bally, этот вид называется *dérivation implicite* (с помощью аффиксов — *dérivation explicite*).

зать, как переосмысливается значение при переходе из одной части речи в другую (какие здесь будут соответствия).

Более сложные семантические преобразования происходят, когда от существительного, обозначающего отвлеченное действие, образуется существительное, обозначающее действующее лицо (*la garde* — *le garde*).

Что касается сложных слов, то по сравнению с предыдущей группой выводимость их значений для учащихся часто почти невозможна. Сложные слова не всегда легко различить, тем более что во французском языке они часто происходят от выражения, состоящего из нескольких лексических элементов, которое представляет постоянное сочетание и вызывает представление об одном понятии, например *chemin de fer*, *tout à fait*.

От свободного сочетания сложное слово отличается условной специализацией значения, например: *potmes de terre* — картофель, а не «яблоки из земли». Сложное слово во французском языке характеризуется фонетически как единица, состоящая из одной ритмической группы [3].

Границы между сложными словами и фразеологическими сочетаниями не всегда представляются достаточно ясными, поэтому исследователи подходят к разграничению этих категорий по-разному. Например, О. И. Богомолова считает, что такие сочетания, как *avoir peur*, *prendre congé*, можно было бы считать сложными словами. О. И. Богомолова придерживается широкого толкования сложного слова. Многие слова, которые по своему составу являются сложными в современном языке, фактически не представляются разложимыми, например: *longtemps*, *bonbon*, *quelquefois*. Даже как будто бы в таких простых по составу словах, как *grand'mère*, *grand'père*, вывести значение фактически невозможно, так как по составным элементам («большой» и «отец») трудно догадаться, что слово имеет значение «дедушка».

Из сказанного вытекает, что сложные слова не представляют значимого источника для расширения потенциального словаря во французском языке.

В заключение мы сочли целесообразным проверить, как соотносятся выделенные раньше категории с критериями К. И. Крупник. Вначале это было сделано на группе слов, сходных с русскими; эта группа наиболее

распространена (группа слов из текста «Памяти Жолио-Кюри»).

Результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3

I категория		II категория		III категория
Совпадающие с лова	%	Слова, имеющие отклонения	%	Слова, имеющие расхождения
1. soviétique	95	1. salle	27	souvenir
2. académie	91	2. informer	99	
3. président	78			
4. rôle	98			
5. atome	100			
6. idée	76			
7. garantir	100			
8. énergie	85			
9. poète	100			
10. texte	86			
11. télégramme	100			

Как показала проверка, из 11 слов, отнесенных к I категории, 9 слов оказались I группы трудностей, а 3 слова — II группы (76 и 78%). Следовательно, эта категория выделена правильно, так как она отражает высокую степень мотивированности слова. Во II категорию попало одно слово с высокой степенью мотивированности (ВП—90%), а другое — с достаточно низкой (27%, т. е. IV степень трудности); слово, отнесенное к III категории, имеет и III степень мотивированности. В другом тексте (4. Информация о событиях, текст — письмо) все 10 слов; отнесенных к I категории, имеют высокую степень мотивированности и относятся к I группе трудностей; из II категории 2 слова относятся к I группе, их поэтому нужно отнести к I категории (см. табл. 4).

Одно слово относится ко II группе и два — к III группе. Из III категории одно слово относится ко II группе и одно слово — к III.

Таким образом, проверка степени мотивированности слов показала, что из 32 слов, имеющих общий корень во французском и русском языках, только два слова имеют четыре группы трудности (24 и 27%); подавляющее же большинство слов общего корня могут быть поняты самостоятельно в процессе чтения.

Таблица 4

I	%	II	%	III	%
1. photographie	95	fonctionner	65	façon	49
2. secrétaire	91	olympique	95	constant	79
3. transistor	99	adresser	24		
4. concours	95	triomphe	50		
5. télévision	86	actuel	80		
6. reportage	99	solide	54		
7. soviétique	95				
8. armée	86				
9. révolution	95				
10. garantie	99				

Аналогичной проверке были подвергнуты слова, имеющие аффиксы. Как показывают данные таблицы 5, количество слов с аффиксами и представляющих I группу трудностей составляет 75% от всех слов, имеющих словообразовательные элементы. Если к ним прибавить еще слова, которые могут быть отнесены ко II группе трудностей, то получится, что подавляющее большинство слов этой группы могут быть легко поняты учащимися в процессе чтения.

По ходу изложения были сделаны уже некоторые выводы о насыщенности текстов потенциальным словарем, о вероятности понимания слов.

Проведенное исследование позволяет сделать и соответствующие выводы или рекомендации для методики обучения лексике.

Слова, относящиеся к I группе трудностей, не требуют специального обучения и упражнений, учащиеся их понимают самостоятельно, если у них есть соответствующая установка на то, что они могут понять текст (и слова) на основе имеющихся у них знаний.

Для слов, относящихся ко II группе трудностей, кроме установки на понимание необходимы указания на соответствия, которые помогут в распознавании и определении значения слова (т. е. создадут базу для мотивированной догадки). При условии специального обучения, направленного на изучение соответствий и переосмыслений, учащиеся, вероятно, смогут понимать и часть слов, отнесенных к III степени трудности. Как было указано,

процент выводимости без специального обучения составляет в среднем 50%, а при соответствующем обучении он будет безусловно повышен.

Таблица 5

№ п/п	Тексты	Группы трудности			
		I	II	III	IV
1.	Политический текст (текст о 1 Мая)	11	3	1	1
2.	Политический текст (текст о роли Советского Союза в борьбе против империализма)	11	1	1	1
3.	Общественно-политический текст (текст, посвященный памяти Жюлио-Кюри)	12	6	1	—
4.	Научно-популярный текст (о металлах)	10	4	1	—
5.	Научно-популярный текст (география)	8	1	—	—
6.	Научно-популярный текст (биология)	7	1	1	—
7.	Научно-популярный текст (физика)	6	1	—	—
8.	Информация о событиях (письмо)	7	2	1	—
9.	Информация о достижениях науки (выставка оптических приборов)	15	3	1	—
10.	Информация о спорте	6	—	2	—
Из 126 слов в абсол. цифрах		93	22	9	2
в %		75	ок. 20	7	1

Рассмотрим более конкретно, какие указания целесообразно давать для разных групп слов.

Для слов общего корня во французском и русском языках целесообразны указания о звуко-буквенных связях и соответствиях, например: букве «с» во французских словах соответствует русская «ц» (centre — центр, cérémonie — церемония).

Такие указания создают условия для мотивированной догадки. Для другой группы слов, употребленных в ином (новом) для учащихся значении (новое значение многозначного слова), нужны указания совсем другого рода: по линии тех переосмыслений, которые испытывает слово. В этом случае закономерна следующая установка: слово находится в постоянном развитии (так же, как

и в русском языке), поэтому застывших значений нет. Если есть возможность дать конкретные указания, то такая общая установка не столь важна, но для многозначных слов конкретные указания можно давать лишь в плане совпадений с соответствующими явлениями в русском языке. И здесь возможно основываться на типах переноса значений: от конкретного значения к абстрактному; например, в глаголе *aborder* (основа *bord* — «берег») значение развилось от конкретного — «приставать (к берегу)»; «достигать» — к более абстрактному (*aborder quelqu'un* — «подойти к кому-либо»; *aborder une question* — «приступить к рассмотрению вопроса»). В качестве упражнений можно дать задание подобрать разным значениям синонимическую замену (*aborder* — *arriver à, atteindre*; *aborder une question* — *examiner*). Можно дать конкретные указания о переносе значения, в основе которого лежит метафора; в этом случае можно привести примеры, которые совпадают с русским языком, например:

<i>ails (d'un oiseau)</i>	— <i>ails d'un avion</i>	<i>ails d'un moulin</i>
<i>feuilles</i>	— <i>feuilles de papier</i>	
<i>racine</i>	— <i>racine d'un mot</i>	

Для прилагательных, имеющих несколько значений, в качестве упражнений можно рекомендовать показ разных значений через противопоставления, прием антонимического подбора, например:

ancien — *pouveau, moderne*, ср.: прежний, бывший — настоящий, например: *mon ancienne adresse* — *ma nouvelle adresse*, или древний, старинный — современный, например: *les costumes anciennes* — *les costumes modernes*.

Пониманию производных слов помогут указания о том, что словообразовательная модель известна учащимся и в качестве дополнения содержит ли слово орфографические трудности; полезны, очевидно, также указания о наличии эквивалента в русском языке. Поэтому для слов этой группы целесообразны указания, например, такого рода: для обозначения действия, процесса во французском языке используется суффиксация, а именно суффиксы *-ment, -age, -tion, -ance, -ige*, которым в русском языке соответствуют окончания и суффиксы: «-ение», «-ка», «-ция», «а-».

Сделанные выводы носят предварительный характер

и ни в коей мере не претендуют на исчерпывающую полноту, для этого нужна дальнейшая исследовательская работа в данной области. В статье были рассмотрены в основном следующие вопросы: источники для создания потенциального словаря во французском языке; насыщенность разных текстов потенциально понимаемыми словами, трудности текстов в плане их лексического наполнения.

Использованная литература

1. Крупник К. И. К проблеме обучения чтению на иностранном языке. Автореф. канд. дисс., 1968.
2. Балли Ш. Французская стилистика. М., Изд-во иностр. лит., 1961, стр. 281.
3. Богомолова О. И. Современный французский язык. М., Изд-во литературы на иностранных языках, 1948, § 31.

В действующей программе по английскому языку работа над временными формами распределена следующим образом: в V классе — настоящее неопределенное время (Present Indefinite), в VI классе — прошедшее и будущее время (Past and Future Indefinite), в VII классе — настоящее продолженное время (Present Continuous) и настоящее совершенное время (Present Perfect).

В этом распределении нельзя не видеть определенную логику. С точки зрения лингвистики, логично изучать основные временные формы глагола (настоящее, прошедшее, будущее) до обучения относительным временным формам. Это распределение оправдано и дидактически — основным временам легче обучать потому, что учащимся понятна семантика этих форм: каждый русский учащийся 11—12 лет хорошо знает, что такое настоящее, прошедшее и будущее время. Зато семантика Continuous и Perfect обычно усваивается с трудом. Определить ситуации, в которых следует употреблять относительное время (а не основное) или, наоборот, основное (а не относительное), — отнюдь не легкое дело.

Сравните, например, такие случаи:

Is she working? — Yes, she has a job at a research institute.

Does she work? — No, they have two small children.

When you are speaking a foreign language, you haven't time to think of verb forms.

When you speak a foreign language, you seldom feel that you are expressing yourself well.

I see you have bought the new text-book. Where did you buy (get) the new text-book?

(I see you have the new text-book. Where did you buy it?)

I spoke to him and he agreed to come with us.

I have spoken to him. He agrees to come with us.

Did you understand what he said?

Поэтому необходимо очень осторожно относиться ко всяким предложениям о перемещении относительных времен на более ранний этап обучения. В частности, следует с осторожностью отнестись к предложению дать форму Present Continuous в V классе (первый год обучения). Необходимо тщательно взвесить преимущества, которые дает введение в V классе этой глагольной формы наряду с Present Indefinite с тем, чтобы прийти к обоснованному решению о целесообразности их одновременного изучения.

Доводы в пользу включения Present Continuous в программу первого этапа обучения языку тесно связаны с вопросами зрительной наглядности. При показе картинки легко, например, добиться таких серий фраз, как: I see (There are) many boys and girls in the picture. One girl is sitting on a bench. She is putting on her skates. Two girls are skating. A little girl is looking at the boys. The boys are playing hockey.

На основе картинки учитель может задавать очень большое количество вопросов, например:

Who is sitting on the bench?

What is she doing? и т. д.

Используя Present Continuous, учитель может задавать вопросы и без картинок, указывая на предметы классной обстановки, например:

Where am I standing?

What is Petrov taking from Ivanov?

Now, where is he putting the book? и т. д.

Далее отмечается, что при наличии Present Continuous в языковом материале начального этапа учащиеся получают возможность прокомментировать как свои собственные действия, так и действия своих товарищей (и учителя). Учитель дает распоряжение, учащийся выполняет действие и говорит, что он делает, например:

Teacher: Go to the window.

Pupil: I am going to the window.

Teacher: Now, go to your seat.

Pupil: I am going to my seat.

Teacher: Sit down.

Pupil: I am sitting down.

Учащиеся могут тренироваться в употреблении 3-го лица единственного числа глагола to be, комментируя действия своих товарищей (He is going to the window,

he is sitting down, he is taking his notebook) или действия учителя. (You are taking a book, you are giving the book to Sidorov, you are writing on the blackboard).

Таким образом, Present Continuous дает возможность широко использовать картинную и предметную наглядность в классных условиях.

Посмотрим теперь, какие доводы выдвигаются против включения Present Continuous в программу V и в программу VI классов.

Прежде всего следует сказать, что природа этого языкового явления такова, что оно не может быть представлено только в виде речевого образца. Здесь мы имеем дело с определенной морфологической формой слова (глагола), обучение ей требует усвоения ее значения, сравнения и дифференциации с формой Present Indefinite. Нас не спасают те речевые ситуации, в которых фигурирует только Present Continuous (скажи, что делают дети на картинке). Как только учащиеся приступят к составлению более или менее естественных диалогов, они могут столкнуться с необходимостью выбрать между двумя формами — Present Indefinite и Present Continuous Tense, например:

Are they planting trees in the garden? — No, they plant trees in spring.

Do they plant trees in the garden? — Yes, and this year they are planting flowers, too.

Поэтому, если включить Present Continuous в программу V или VI класса, необходимо обеспечить достаточное время для его полного усвоения, т. е. усвоения не только в «Conventional Conversation» (употребляя термин Г. Пальмера) — Am I writing my name? No, you are writing my name, — но еще и в настоящих беседах, в которых нужно хорошо дифференцировать значения Present Continuous и Present Indefinite: Is your brother reading that book? I don't think so. He doesn't read much.

Легко заметить, что попытка довести овладение Present Continuous до такого уровня потребует очень большой затраты учебного времени. Такая попытка приведет к большой перегрузке программы. Если она вообще осуществима, то только за счет развития необходимых речевых умений (устной речи и чтения) и нормального накопления языкового материала (речевых образцов и лексики).

Нельзя также преувеличивать то место, которое Present Continuous может занимать в обычной устной и письменной речи. Статистическое исследование показывает, что Present Continuous сравнительно редкое явление; его частотность низкая — 627 раз из 108 784 ($\approx 0,5\%$), причем в разговорной речи для обозначения действия, происходящего в данный момент, очень часто употребляется Present Indefinite вместо Present Continuous [1]. Даже в пьесах эта форма употребляется в 20 раз реже, чем форма Present Indefinite. Поэтому возникает вполне естественный вопрос — стоит ли давать Present Continuous на том этапе, когда учащимся нужно усвоить наиболее употребительные явления иностранного языка, основные его грамматические формы и речевые образцы? Не приведет ли это к появлению ряда искусственных ситуаций, специально задуманных для тренировки и поддержания Present Continuous, имеющего минимальное значение для дальнейшего общего языкового опыта учащихся, для связи их знаний с жизнью, для практического владения языком? Посмотрим с этой точки зрения на те ситуации, которые обычно создаются в классе с помощью Present Continuous.

Приходится признать, что описание картинки — не частый случай в жизни. Если говорящий и слушающий оба видят картинку, то разговор вряд ли включит описание действий изображенных лиц, разве только тот случай, когда слушающий страдает серьезным дефектом зрения. Present Continuous появится только тогда, когда слушающий не видит картинку, не знаком с ее содержанием. Можно, конечно, представить себе подобную ситуацию: я был на выставке, на которую другие не пошли. Теперь я пришел и рассказываю о картинах, которые я видел. Ситуация возможная, но естественно говорить здесь не только о том, что делают изображенные лица, а еще и о своем отношении к картине, высказать оценку мастерства художника и т. д. В силу ограниченности языкового материала на начальных этапах, такое выступление невозможно, т. е., иначе говоря, данная ситуация относится к более продвинутым этапам обучения языку и интересна для более взрослых учащихся.

Если ситуации, связанные с описанием картин, не вполне естественны для начального этапа обучения, то другие контексты, в которых Present Continuous упот-

ребляется в V и VI классах, вообще неестественны. Они оторваны от реальной жизни. Трудно представить себе ситуацию, в которой человеку надо сказать: «Я сажусь» (I am sitting down). Стоит только видеть, как ученик медленно опускается за парту, «садится по этапам», говоря при этом: I — am — sitting — down, чтобы убедиться в неестественности подобной ситуации. То же самое надо сказать о подавляющем большинстве других предложений, которые говорятся при выполнении подобных упражнений. В жизни никто не говорит: I am opening the door.— I am closing the door.— I am going to the window.— I am taking a pen.— I am giving him a book¹.

Желание сообщить собеседнику о том, что он сам делает, может возникнуть только в случаях, явно не относящихся к началу обучения иностранному языку:

You are spoiling everything (by being stubborn).

You are talking nonsense!

You are distorting the facts.

You are probably thinking of another writer, т. е., как видно из этих примеров, не по отношению к действиям, которые можно наблюдать: You are writing on the blackboard.

В диалогической речи возможно употребление Present Continuous, но скорее по отношению к лицу, которое не участвует в беседе, например:

— Is your brother working in the garden?

— No, he is playing volley-ball. Do you want to speak to him?

— Yes, we are making up the wall newspaper, and we want him to draw the pictures.

Present Continuous появится скорее тогда, когда мы не видим собеседника, например в разговоре по телефону:

— Hello! What are you doing?

— I'm having dinner.

— Oh, then I'll call again, when you aren't eating (when you have finished).

¹ Имеются в виду повествовательные предложения, эмоционально не окрашенные. Исключаются такие предложения, как: She is always talking about her illnesses, в которых вместе с фактом передается и отношение говорящего к сообщаемому факту.

Подобные ситуации с употреблением Present Continuous явно относятся к более позднему этапу обучения языку, когда уже накоплены достаточные знания, чтобы создать соответствующие контексты для естественного диалога.

В V и VI классах очень редко представляется возможность употребить Present Continuous в ситуации, имеющей коммуникативный характер. И тогда, когда учитель задает вопросы, и тогда, когда ученики сами задают вопросы и отвечают на них, «учебный диалог» не направлен на то, чтобы получить какую-либо нужную информацию:

— Am I speaking English or Russian?

— You are speaking English.

— Is the girl skating?

— No, she is sitting on a bench.

Учащиеся, конечно, понимают, что подобные упражнения являются чисто тренировочными, что они направлены на овладение грамматической формой и не связаны с жизнью. Поэтому они и не стремятся задавать вопросы, направленные на получение нужной или интересной информации. Они считают себя вправе задавать любые вопросы, давать любые ответы, лишь бы они были правильны по форме. И трудно упрекать учащихся за то, что их вопросы лишены связи с действительностью. Если я разговариваю с человеком, нет никакого смысла задавать ему вопросы типа:

Are you standing at the desk?

Are you opening the door?,

поскольку я ясно вижу, что он делает. Это значит, что фразы с Present Continuous редко используются для получения жизненно важной информации. Эти фразы появляются в классной обстановке скорее в силу методических соображений. Они могут функционировать не в естественных, реальных ситуациях, а только там, где обучение проводится с помощью определенных методических приемов. Но при выборе языкового материала для того или другого этапа обучения языку нельзя исходить из тех методов и приемов, которые могут применяться. Не языковой материал ради метода, а метод, методический прием ради необходимого языкового материала. Главный критерий необходимости языкового материала — это возможность, которую данный материал

дает для передачи или получения реальной информации в жизненных ситуациях.

Такая информация и такие ситуации вполне возможны на первых этапах, несмотря на ограниченность языкового материала. Учащиеся могут выступать и участвовать в разговоре о своей семье, о школьной жизни, о спорте. Они получают больше удовлетворения от умения высказывать такие мысли, которые имеют важное для них значение, чем от ответов на малозначительные и не всегда естественные вопросы учителя по картинке. Сравните, например:

— Is your brother a schoolboy?

— No he works in a big factory.

— Does your father work with him?

— No, my father is a doctor. He works in a hospital.

— Your sister works too, I think.

— Yes, and she goes to school in the evening.

— What is Joseph doing?

— (He is) running after the ball.

— Look at the boy in a yellow shirt! What's he doing?

— He's throwing a ball to the boy in a pale blue shirt [2].

Все сказанное не должно привести к заключению, что следует совсем исключить Present Continuous из школьного курса. Это время и включено в программу, но на том этапе, когда уже накоплено достаточно лексического материала для построения настоящих ситуаций с этой временной формой.

Использованная литература

1. Бессмертный А. З. Вопросы обучения английскому языку в работах современных английских методистов. «Иностранные языки в школе», 1965, № 2, стр. 17.
2. Цитированы А. З. Бессмертным из статьи Hill L. A. Colour Slides in Language Teaching. English Language Teaching, vol. XV, 4. См. журнал «Иностранные языки в школе», 1965, № 2, стр. 20.

Вопрос о мотивации, почти не разработанный в методике обучения иностранным языкам, возникает в связи с тем, что современная психология и педагогика рассматривают учебный процесс с позиции теории деятельности, а важнейшим компонентом деятельности, как известно, является ее мотивация.

Основная трудность построения педагогического процесса по иностранному языку в средней школе заключается в отсутствии у учащихся ярко выраженного стимула для общения на иностранном языке, в частности для устного общения. Поэтому важной задачей в процессе обучения иностранному языку является создание мотивов, стимулирующих речевую деятельность учащихся.

В этой связи представляется целесообразным остановиться на двух вопросах: о выявлении различных видов мотивации при изучении иностранного языка в школьных условиях; о путях формирования положительных мотивов на уроках. 2 §

Изучение существующей литературы по вопросам мотивации, а также наблюдения за педагогическим процессом и результаты специальных бесед с учащимися¹ позволяют условно выделить три вида мотивации, которые условно можно назвать: (1) далекой, (2) относительно близкой и (3) близкой.

1. Далекая мотивация связана с перспективой использования изучаемого языка в будущей деятельности (по своей профессии, в поездке за границу, в международных молодежных лагерях и т. п.).

¹ Путем анкетирования и специальных бесед мы в течение ряда лет получали от учащихся оценку тех мотивов, которые побуждали их к активной работе на уроках иностранного языка. Учитывая, что учащиеся не всегда могут осознать эти мотивы сразу, была предпринята попытка получить ретроспективную оценку, т. е. оценку по истечении трех и более лет.

Приведем для иллюстрации несколько примеров из высказываний учащихся:

«Я хочу быть инженером. В наш век невозможно быть хорошим специалистом в области техники, не знакомясь с достижениями техники за рубежом. Для этого мне необходимо знать иностранный язык» (Володя Н., шк. № 15, Москва).

«Я люблю уроки немецкого языка, на которых мы читаем научно-популярные тексты и каждый из нас рассказывает что-нибудь из того, что он читал. Стараюсь всегда быстро выполнить задание на уроке» (Миша К., шк. № 7, Москва).

«Мой отец — наладчик на заводе «Красный Пролетарий». Будучи в заграничной командировке, он очень сожалел, что не знает иностранного языка. Это помогло бы ему передать свой опыт и легче перенять чужой опыт. Какую бы специальность я ни выбрал, иностранный язык мне полезно знать, поэтому я им аккуратно занимаюсь» (Леня Г., шк. № 15, Москва).

«Я была в пионерском лагере Артек. Встречи с пионерами социалистических стран были очень интересны и приятны. Тогда я пожалела, что не могла разговаривать с ними на иностранном языке» (Оля Я., шк. № 2, г. Прилуки).

«На каникулах я поеду в международный лагерь «Спутник». К этому времени я хочу научиться говорить по-французски» (Таня А., шк. № 472, Москва).

2. Относительно близкая мотивация связана с перспективой применения приобретенных на уроках знаний и умений в выступлениях на вечерах, конкурсах, олимпиадах, в чтении газет и журналов по интересующим учащихся вопросам политики, искусства, техники и т. п.

Так, например, учащиеся пишут о том, что им нравится на уроках:

«Я люблю уроки немецкого языка. Когда мы учим стихотворения, песни, когда выступаем в маленьких сценках. Я знаю, что наш класс с этими песнями и инсценировками будет выступать на школьном вечере. Это здорово» (Марина И., шк. № 16, Москва).

«Мне нравится, что мы узнаем о писателях, композиторах. Приятно также, что я могу почитать отрывок из Гейне в оригинале и чувствовать, что понимаю его» (Файна С., шк. № 15, Москва).

«Я знаю, что ни одна наша работа не пропадает даром. Сама справляюсь с каждым заданием. На олимпиадах мы всегда используем то, что учили в классе. Мы занимаем первые места на городской олимпиаде» (Надя Р., шк. № 5, Москва).

«Я люблю читать раздел «Новости спорта». Интересно узнавать о жизни и тренировках молодых спортсменов ГДР» (Саша Л., шк. № 479, Москва).

«Люблю читать газету на немецком языке «Ди Троммель». В рубрике «Новости со всего света» пишут коротко об интересных вещах. Почти всегда все понятно. Только иногда смотрю в словарь» (Дима Е., шк. № 27, Москва).

«Мы не повторяем, как в 9«б», одни и те же рассказы по темам. Мы должны одни и те же слова использовать по разным темам. Мне это нравится. На олимпиаде я получила 1-е место» (Кира В., шк. № 653, Москва).

Это мотивация менее отдаленная, в ней перекрещиваются разные линии перспективы — отдаленной и средней, коллективной и личной [1]. Она выражается в проекте коллективного мероприятия, несколько отодвинутого во времени.

3. Близкая мотивация связана с постановкой учителем задач на уроке и организацией различных форм их выполнения (коллективных, групповых, парных, индивидуальных). О такой положительной мотивации свидетельствуют также высказывания учащихся, например:

«Мы хорошо занимаемся немецким языком. На уроках ни минуты не сидим без дела» (Игорь Е., шк. № 96, Москва).

«У нас хорошо проходят уроки по французскому языку. Сначала мы выполняем упражнения по цепочке, по рядам, втроем, вдвоем, а потом, глядишь, каждый из нас что-то может рассказать» (Саша Л., шк. № 653, Москва).

«Я люблю уроки, на которых мы повторяем слова. Приятно знать, что могу их быстро вспомнить и по-разному подбирать. Мне нравится самому догадываться, что значит какое-нибудь незнакомое слово, когда я читаю. Тогда мне кажется, что я знаю даже больше, чем представлял себе» (Дима Е., шк. № 27, Москва).

«Я не знаю, почему я люблю уроки немецкого языка. Во всяком случае я знаю, что каждое упражнение нуж-

ное и к концу урока оно пригодится, когда мы должны будем составлять диалог или рассказать что-то» (Оля Л., шк. № 22, Москва).

«Мне нравятся задания, которые мы выполняем на соревнование: кто быстрее, кто больше. Люблю слушать рассказы на английском языке. Оказывается, что я могу понимать и даже пересказать их» (Оля Я., шк. № 2, г. Прилуки).

«Мне нравятся такие задания, когда мы вдвоем или втроем составляем беседу; когда спрашиваем друг друга, а учительница только слушает, как мы сами говорим» (Витя П., шк. № 653, Москва).

«Мне нравится самому выполнять упражнения. Лучше самому сразу все сделать, а потом ответить, чем ждать, когда учитель все время задает вопрос или же проверяет по одному предложению» (Толя Д., шк. № 585, Москва).

Это условно названная нами близкая мотивация, которая относится к близкой перспективе. Вместе с тем она является и основой динамичности мотивов учения, их постепенного перехода в осознанную далекую мотивацию.

Рассматривая мотивы учебной деятельности как актуальную потребность школьника, мы полагаем, что они формируются в тесной связи с перспективными линиями учебного труда советского школьника. А. С. Макаренко указывает на то, что перспективные линии имеют интересную особенность. Они привлекают внимание человека общим чувством удовлетворения, но это удовлетворение еще не существующее, связанное с «завтрашней радостью». В педагогической технике (как выражается А. С. Макаренко) эта завтрашняя радость труда, его результаты являются одним из важнейших объектов работы. Нужно организовать эту радость труда, вызвать к жизни и поставить как реальность. При этом нужно настойчиво вызывать у учащихся более простые виды удовлетворения и более сложные — человечески значительные. Здесь, говорит А. С. Макаренко, проходит интересная линия: от простейшего примитивного удовлетворения до глубочайшего чувства долга [1]. Эти положения имеют прямое отношение к перспективе и мотивации учебной деятельности на уроке иностранного языка.

В отличие от буржуазной педагогики, рассматриваю-

щей вслед за бихевиористской психологией мотивацию учения как цепь стимулов и реакций, направленных на удовлетворение личного, индивидуального успеха в учебной деятельности, советская педагогика усматривает тесную связь мотивации учебной деятельности школьников с гармонированием личных и коллективных перспективных линий [2]. Эта связь относится ко всем видам мотивации. Такая связь, однако, не исключает, а, наоборот, предполагает, что формирование мотивов и перспективных линий деятельности должно идти от постановки и реализации ближних задач к постепенному их усложнению, в постепенной постановке более ценных и сложных перспектив, как это убедительно показывал А. С. Макаренко.

Эти положения советской педагогики применимы и к процессу обучения иностранному языку, равно как и к другим учебным предметам, поскольку процесс обучения не мыслится вне и в оторванности от процесса воспитания.

В самом общем плане можно полагать, что формирование мотивации при обучении иностранному языку идет по линии реализации практических, образовательных и воспитательных целей обучения в их диалектической взаимосвязи и единстве.

Что касается конкретных методических путей формирования мотивации, то мы полагаем, что она начинается из создания близких мотивов и относительно близких перспектив. Поскольку далекая мотивация для большинства школьников, особенно на младшей и средней ступени обучения, не является постоянно действенной, поэтому на первый план выступает близкая и менее отдаленная или относительно близкая мотивация.

Близкая мотивация наиболее важна на уроках, связанных главным образом с оперированием языковым материалом, применительно к микроситуации общения, в узком контексте. Она создается в первую очередь ощущением успеха при выполнении тех или иных упражнений. Этому способствует:

постепенное усложнение речевой задачи при одном и том же (т. е. знакомом) языковом материале;

постепенное усложнение речевой задачи при сочетании нового языкового материала с уже известным. Примером такой последовательности речевых задач в учеб-

никах может служить стабильный учебник английского языка для V класса (под ред. Г. М. Уайзера);

постановка задачи, которая требует мобилизации изученного языкового материала в новой ситуации, например, ситуативно-окрашенные упражнения в группировке лексики (см., например, экспериментальный учебник немецкого языка для VII класса, под ред. И. В. Рахманова, стабильные учебники немецкого языка для VI и VII классов И. Л. Бим и др.);

постановка задачи, которая показывает учащимся рациональные способы запоминания, упорядочения языкового материала в памяти с последующим включением в речевую деятельность, например, задачи на соотнесение набора языковых средств с темой или ситуацией общения;

постановка задач, ведущих к осознанию правил и обобщений в рамках знакомого материала.

Приведенная группа мотивов развивает интерес к самому языку в процессе овладения знаниями по языку. Мотивационное воздействие этих задач состоит в том, что учащиеся чувствуют эффективность выполненных задач; выполнение позволяет им видеть собственное достижение; постепенное накопление знаний и умений в речевом опыте убеждает их в целесообразности каждого шага деятельности на уроке. Знания накапливаются постепенно и тут же находят применение в речевых актах. Это требует от учащихся не просто запоминания языковых средств, а сочетания его с мышлением и действиями. Это не означает отказа от использования памяти, однако она используется «в иной иерархии дидактических понятий» [3]. Память остается подчиненной мышлению, сохраняя при этом большое значение.

Положительные мотивы на уроках этого типа вызывают такие формы проведения упражнений, как использование игр, соревнования, тренировка на скорость (на начальном этапе обучения).

На уроках этого типа последовательная постановка задач и решение их учащимися стимулируют активность и самостоятельность школьников, ведут к постепенному осознанию более дальней перспективы пользования иностранным языком и формированию интереса к нему.

Для уроков другого типа, связанных в основном с самостоятельным использованием средств иностранного

языка применительно к развернутой ситуации (теме) общения в развернутом контексте высказывания и в тексте для чтения и понимания на слух, мотивы, стимулирующие активность и самостоятельность учащихся, создаются прежде всего:

постановкой задач, направленных на самостоятельное составление программы и оформление высказывания, на передачу полученной информации без подробной инструкции к выполнению;

постановкой задачи, требующей решения какого-либо логического или этического вопроса (например: «Почему герой рассказа поступил так?», «Прав ли герой рассказа?», «Ответьте на вопросы, поставленные в анкете дочерей Маркса»);

постановкой задач, направленных на извлечение информации, представляющей индивидуальный интерес для учащихся, с указанием способов самостоятельной работы;

постановкой задач, направленных на передачу полученной учащимися информации с оценкой изложенных фактов, аргументацией своей оценки.

Познавательная ценность информации, ее идейная и эмоциональная насыщенность создают положительные мотивы деятельности учащихся на уроке. Здесь характерно диалектическое взаимодействие практических и мировоззренческих задач.

Необходимо заметить, что положительные мотивы деятельности на уроках иностранного языка создаются не только самой постановкой конкретных задач применительно к речевой ситуации, но и формами организации работы в рамках данной речевой ситуации, в частности сочетанием индивидуальных, парных, групповых и коллективных форм работы.

Возможность сочетания этих форм деятельности учащихся вытекает в определенной мере из природы самой речевой ситуации. Дело в том, что каждая речевая ситуация, как естественная, так и специально создаваемая учителем в методических целях, предполагает участие по меньшей мере двух лиц, заинтересованных в одном, общем предмете речи; она может охватить и большее количество лиц, распространяясь таким образом на весь класс.

Допустим, например, что учитель предлагает учащим-

ся воображаемую ситуацию: в школу прибыли учащиеся — гости из ГДР. Они интересуются успехами класса в учебе, общественной работе комсомольцев. Одни из учащихся задают вопросы классу от лица «гостей», другие, по очереди дополняя друг друга, должны рассказать об успеваемости класса, третьи — об общественно полезном труде, четвертые — спросить «гостей» об их учебных делах, о том, как они проводят свое свободное время, какие общественные поручения они выполняют или же что им понравилось в школе, которую они сегодня посетили. Речевая ситуация дает учителю возможность показать учащимся роль каждого из них в коллективной беседе. Определенная последовательность включения в эти «роли» одного-двух учащихся, отдельных групп, всего класса обеспечивает положительные мотивы для речевой деятельности. Организация коллективной работы учащихся в сочетании с парной, групповой и индивидуальной работой компенсирует отсутствие естественной потребности в общении на иностранном языке и тем самым является стимулом для речевой деятельности. Характерно, что одним из важных мотивирующих факторов является четкость и логика построения урока. Как известно, опытные педагоги — мастера своего предмета — объединяют все части урока весьма ясной и зримой для самих учащихся нитью — той нитью, на которую учитель нанизывает факты, жизненные события, вокруг которых разворачиваются высказывания, вопросы, ответы, беседы учащихся друг с другом и учащихся с учителем. Логическая связь этих фактов и событий, которые являются предметом обсуждения школьников, объединяет отдельные части урока. Иначе говоря, эти факты и события, по поводу которых учитель предлагает учащимся высказаться и при помощи которых он связывает логикой общения отдельные части урока, образуют смысловую канву речевой деятельности учащихся или смысловой стержень урока.

Использованная литература

1. Макаренко А. С. Перспектива. Сочинения, т. 5. М., Изд-во АПН РСФСР, 1951.
2. Божович Л. И. и др. Развитие мотивов учения в советских школьников. «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.
3. Оконь И. Проблемное обучение. М., «Просвещение», 1969.

**М. Л. Вайсбурд,
С. В. Калинина**

(Москва)

**НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ШКОЛЕ С ПРЕПОДАВАНИЕМ
РЯДА ПРЕДМЕТОВ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке существуют, как известно, уже довольно долгое время — примерно 20 лет. В них созданы условия для овладения изучаемым языком. Однако вследствие наличия ряда трудностей организационного и методического характера желаемые результаты достигаются не всегда.

Организационные вопросы находят отражение в Положении о школе с изучением ряда предметов на иностранном языке. Новое положение разработано, но еще не утверждено.

Что касается методических вопросов, то здесь многие трудности проистекают от того, что: (1) пока действует программа, которая давно уже нуждается в кардинальной переработке, (2) существующие учебники не представляют единой системы и не обеспечивают должной преемственности, (3) не разработаны научно обоснованные требования к системе учебных пособий для данной школы.

Многие трудности связаны также с тем, что педагогический процесс в этих школах чрезвычайно слабо исследован в методической науке, и этот тип школ не получает научно обоснованных рекомендаций по многим актуальным вопросам методики обучения.

Исследовательская работа в этой области пока ведется по отдельным вопросам, в частности по начальному периоду обучения. Интерес к этому периоду закономерен, так как обучение иностранному языку в этой школе начинается с более раннего возраста, чем в общеобразовательной школе, и требует поэтому иного подхода.

Можно назвать только две работы, которые касаются проблематики продвинутых ступеней обучения: обучение аудированию (исследование Н. В. Елухиной на материале французского языка [1]) и лексикологическая

работа по языку (исследование Е. А. Хохлачева на материале немецкого языка [2]).

Такие работы нужно приветствовать и всецело поддерживать, направляя исследователей на первоочередные проблемы. Эти проблемы встают тем острее, чем больше опыта и возникающих вопросов накапливается в этих школах. К сожалению, проблемами данной школы во всем объеме пока не занимается ни одно научное учреждение, а без общей координации трудно вести работу в нужном направлении.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы, проанализировав практику работы в школах с углубленным изучением иностранного языка, выделить в общих чертах те научные проблемы, исследование которых представляется существенным и актуальным для этого типа школ.

В процессе подготовки этой статьи большое место заняли беседы с завучами и учителями школ данного типа. Присутствие на уроках и выпускных экзаменах дало возможность познакомиться с приемами работы и результатами обучения. Изучение программ, учебников для этих школ и научных исследований позволило составить картину того, как разработано содержание и на каком уровне находится практика обучения в школах данного типа.

Беседы с преподавателями высших учебных заведений, принимающих вступительные экзамены по иностранному языку у абитуриентов этих школ, помогли разобраться в том, в какой мере удовлетворяют достигаемые результаты современным требованиям к поступающим, умеют ли абитуриенты самостоятельно работать и анализировать результаты собственной деятельности.

Общее мнение о подготовке учащихся, оканчивающих такие школы, весьма положительное; школы данного типа добиваются значительных результатов в подготовке молодых людей, свободно владеющих иностранным языком. Однако отмечается большая разница в уровне умений, достигаемых учащимися разных школ. В содержании и приемах обучения также имеется большой разницей.

Причину такого положения нужно, очевидно, искать в отсутствии научно обоснованного содержания курса обучения для этого типа школ. Существующая програм-

ма, разработанная примерно 20 лет назад, не может удовлетворить учителей, так как она уже не отвечает на их насущные вопросы и не дает возможности составить полное представление о современном построении курса обучения языку в этой школе. Проблема построения курса обучения иностранному языку является кардинальной при решении всех других методических вопросов. Это очень важно потому, что изучение иностранного языка очень растянуто, оно происходит на протяжении 9—10 лет, и учителю трудно разобраться, как должно происходить продвижение учащихся в языке, на какие этапы делится обучение. Исследование этой проблемы связано с решением целого ряда вопросов.

Одна из задач состоит в том, чтобы установить этапы в курсе обучения, дать характеристику этих этапов, которая помогла бы учителю понять задачу каждого из них, увидеть те особенности, которые отличают данный этап от предыдущего, и, следовательно, сделать обучение более эффективным, лучше использовать возрастные особенности учащихся и содействовать средствами иностранного языка всестороннему развитию учащихся. Задача построения курса иностранного языка состоит в том, чтобы дать учащимся дополнительное к родному языку средство общения.

Перед школой данного типа ставятся определенные коммуникативные, общеобразовательные и воспитательные цели. Реализация этих целей и связанных с ними задач проходит ряд последовательных этапов, которые отражают изменение возрастных характеристик умственного развития учащихся (изменение характера восприятия, памяти, формирование интереса, приобретение умения самостоятельной работы). Этапы в курсе иностранного языка определяются также динамикой овладения учащимися речевыми умениями и ходом усвоения используемого в этих умениях языкового материала.

Например, чтение оригинальных текстов требует ряда подготовительных этапов, в ходе которых отрабатывается умение понимать текст, не содержащий языковых трудностей, умение понимать текст, содержащий неизученные элементы, и т. п. В овладении языковым материалом есть также свои закономерности, которые неотделимы от этапов овладения речевыми умениями. Для овладения умением читать оригинальные тексты нужен

достаточно большой лексический запас (примерно 3000 слов), этот словарь создается постепенно — от усвоения лексики, употребительной равным образом как в устной, так и в письменной речи, до изучения книжно-письменной лексики, характерной для стиля разных авторов.

Различия между классами пока определяются в основном за счет объема языкового материала, а не за счет наращивания умений — это особенно заметно на требованиях к чтению в старших классах.

Построение курса обучения связано также с определением уровня умений в различных видах речевой деятельности, достигаемого к окончанию школы и на разных этапах обучения. Для этой цели очень важно уточнить показатели речевых умений. При этом могут быть использованы соответствующие показатели общеобразовательной школы. Однако ограничиться этим невозможно, так как для школы данного типа требуется качественно иная характеристика умений, позволяющая расчленить курс обучения на большое количество промежуточных звеньев, соответствующих длительному периоду обучения. Дополнительные показатели необходимы также и для того, чтобы охарактеризовать более высокий, чем в общеобразовательной школе, конечный уровень умений.

Отсутствие дробных показателей умений приводит к тому, что планирование педагогического процесса строится в основном на основе изучаемого материала и без определения конкретных задач каждого урока в области речевых умений. Результатом этого является отсутствие должной целенаправленности в построении уроков, невозможность оценить в должной мере результаты каждого урока. Этот же фактор влияет на отсутствие достаточно полных характеристик умений, приводит к одностороннему подходу при формировании того или иного умения. Например, обучение чтению в значительной мере сводится к чтению вслух. Значительно меньше внимания уделяется обучению догадке по контексту, обучению анализу трудных синтаксических конструкций, формированию потенциального словаря и т. п.

Наряду с теоретической разработкой показателей речевых умений необходимо провести ряд экспериментальных исследований, в ходе которых были бы получены количественные данные по разным классам для опреде-

ления уровня каждого показателя. Определение показателей каждого умения позволит усовершенствовать программу, т. е. дать совершенно четкие требования к умениям по годам обучения. В настоящее время большое место среди таких требований занимают приемы обучения, например: чтение наизусть (II класс) или грамматические характеристики типа «ставить вопросы, полно и кратко отвечать на них» (III класс) и т. п.

Для построения курса обучения необходимо также решить вопросы о соотношении видов речевой деятельности на разных этапах обучения и о связи между изучением материала и формированием речевой деятельности.

Если на самом начальном этапе обучения вся работа ведется только в устной форме, то в дальнейшем процессе обучения имеет место сочетание всех видов речевой деятельности — чтения, письма, устной речи. Однако их соотношение и формы взаимосвязи должны видоизменяться на разных этапах обучения.

В действующей программе сказано о том, что обучение устной речи должно всегда опережать обучение чтению и письму.

Это положение, справедливое для первых лет обучения, в старших классах приводит к тому, что обучение чтению происходит на базе заранее снятых трудностей. Следствием такого обучения чтению является отсутствие умения самостоятельно справляться с трудностями, встречающимися в тексте. Без этих трудностей невозможно формирование зрелого читателя. Совершенно очевидно, что это положение программы требует пересмотра. Необходимо точно установить, вплоть до какого класса устное опережение является целесообразным и когда наступает пора включать в тексты материал, заранее не отработанный в устной речи. Вопрос этот тесно связан с делением материала на активный и пассивный. Устное опережение на всем протяжении обучения приводит к тому, что в речь учащихся вводятся не свойственные устной речи книжные слова и выражения, громоздкие грамматические конструкции. Активизация этого материала является трудоемким процессом, который отнимает время и силы учащихся. В результате учащиеся говорят неестественным, книжным языком.

Требует уточнения вопрос о последовательности развития монологической и диалогической речи и об их со-

отношении в разных классах. Сложным является и вопрос о соотношении подготовленной и неподготовленной формы устной речи. Условия обучения позволяют развивать не только подготовленную, но и неподготовленную речь. Однако соотношение этих форм пока еще остается неясным, и оно также требует специального исследования. Разумеется, начиная обучение, нужно учить школьников правильно строить свою речь по теме, заранее планируя ее. В то же время нужно развивать и спонтанность речи, умение понять высказываемую мысль и продолжить ее, умение вступить в общение на основе возникшей ситуации. В старших классах эта проблема стоит особенно остро. В настоящее время предпочтение отдается подготовленным формам речи — пересказу, политинформации, докладу. Работа над литературными текстами сопровождается пересказами, характеристиками, отстает спонтанная речь на основе ситуаций общения. Пока еще большое место занимает заученная речь, когда разучиваются готовые диалоги, т. е. текст фактически заучивается наизусть, а не пересказывается своими словами.

Для развития спонтанной речи нужны стимулы, приближающие обучение к тем жизненным ситуациям, которые естественны для общения советской молодежи с представителями зарубежных стран.

Для развития речевых навыков существенным является и вопрос о месте аудирования, о его соотношении с другими умениями.

В процессе обучения учащиеся получают возможность достаточно обширной практики в восприятии иностранной речи на слух. Однако специальная работа по развитию этого умения, как правило, пока не проводится, например: не учитывается градация текстов с точки зрения тех трудностей, которые важны для аудирования, не осуществляется планомерное наращивание темпа воспринимаемой речи и т. п. Тексты, воспринимаемые на слух, обычно рассматриваются как источник языкового материала, они делятся на части без учета особенностей содержания и разучиваются по частям. На основе исследования, проведенного Н. В. Елухиной [1], есть возможность установить последовательность и градацию сообщений для аудирования по трудностям в зависимости от их структуры, определить постепенность

в усложнении условий предъявления сообщений, начиная усложнение с требования понимать речь при однократном прослушивании. В настоящее время есть данные о том, какие умения нужно формировать для полноценного аудирования: с одной стороны, умение понимать смысловое содержание сообщения, а с другой — умение принимать информацию от различных источников и в разных условиях.

В школе с углубленным изучением иностранного языка фактически отсутствует научно обоснованная система обучения чтению, так как виды чтения, которые должны использоваться, недостаточно определены.

Вопрос о характере текстов для чтения тоже не представляется пока ясным. Поэтому превалируют классика и тексты из художественной литературы XVIII—XIX вв., современная же литература используется очень мало. Недостаточное внимание при отборе текстового материала обращается на идеологическую сторону, а между тем эта сторона имеет колоссальное значение для формирования мировоззрения учащихся.

Необходимо шире использовать оригинальные тексты разного жанра: из художественной литературы, общественно-политической, научно-популярной. Пока используются в основном тексты из художественной литературы. Использование оригинальных текстов из художественной литературы требует разработки аспектов работы с такими текстами; здесь, очевидно, должны найти место сообщение сведений об авторе, характеристика его творчества, понимание идеи произведения и другие аспекты. В старших классах в соответствии с индивидуальными интересами учащихся можно поставить вопрос об обучении чтению научной литературы с элементами технического перевода.

Технический перевод существует и пользуется особой популярностью у тех учащихся, которые не избирают иностранный язык основным предметом своей будущей деятельности.

Разработка содержания курса технического перевода в школе рассматриваемого типа может быть поставлена как научная проблема.

Место и роль перевода в школьном обучении вообще понимаются по-разному. В одних школах совсем исключают перевод, заменяя его всеми возможными способа-

ми семантизации и контроля, в других используют перевод на разных этапах работы с учебным материалом, и особенно при чтении текстов.

Обучение письменной речи в настоящее время также не имеет никакой системы, а между тем письмо служит хорошим способом усвоения языкового материала, и поэтому применение письменных упражнений, как классных, так и домашних, должно быть систематическим. Большое место могут занять здесь и письменные работы творческого характера, которые учат выражать свои мысли в письменной форме. Умение письменно изложить свои впечатления о прочитанной книге, просмотренном фильме, спектакле, посещении выставки полезно для настоящей и будущей практической деятельности учащихся, так как все это может составить потенциальное содержание письма. Полезны и такие письменные работы, которые пока еще недостаточно используются: составление конспекта, резюме, аннотации. Эти работы предназначены для привития умений самостоятельно работать с книгой, критически подходить к содержанию читаемого на иностранном языке, отбирать полезную информацию.

Понятно, что разработка системы обучения письменной речи представляет актуальную проблему.

Для построения курса обучения очень важно определение тематики устной речи.

В действующей программе тематика сформулирована крайне статично, например IV класс: «Питание», «Одежда». «Покупки».

Такая формулировка наталкивает на номенклатурный подход к определению содержания, приводит к разрастанию лексики, привлекаемой для данной темы за счет множества деталей. Особенно ярко это видно в действующих учебниках, построенных по тематическому принципу, когда автор стремится как можно полнее охватить тему, давая не только общеупотребительные слова, но и чистую терминологию (например, музыкальные термины).

Тематика должна быть разработана с учетом речевых ситуаций, характерных для данной темы, и представлена таким образом, чтобы направлять на совершение определенного круга речевых поступков. Только при этом условии тематика может являться центром, вокруг

которого строится речевая деятельность, а не только усвоение лексического материала.

Из-за неразработанности курса обучения, и как следствие — из-за отсутствия характеристики этапов (в программе лишь вскользь упомянуты два этапа: I — первые 4 года, II—V—VIII классы), педагогический процесс в настоящее время подчинен в основном усвоению знаний, а не формированию умений и навыков. Работа над языковым материалом оторвана от работы по развитию речевых умений.

Отбор и распределение языкового материала составляют одну из проблем построения курса. Как же решается эта проблема в практике обучения?

Работа над языковым материалом ведется чрезвычайно скрупулезно, но и в ней есть недостатки. С одной стороны, школьная работа над языковым материалом нередко копирует вузовские цели и задачи, которые предусматривают подготовку будущих филологов. Весь материал усваивается двусторонне. С другой стороны, отсутствует какой-либо дифференцированный подход к изучаемому материалу, поэтому любое малоупотребительное слово или грамматическое явление разучивается наравне с теми, которые имеют широкое распространение в современном языке.

Отсутствие деления языкового материала на активный и пассивный приводит к тому, что огромные усилия тратятся на использование в речи слов, характерных для книжно-письменного стиля, и трудных грамматических конструкций, вышедших фактически из употребления в современном языке.

Работа с языковым материалом, как правило, занимает значительную долю времени, не имеет определенной целенаправленности: упражнения по лексике и грамматике проводятся вне зависимости от того, будет ли данное слово употребляться в речи или достаточно его понимать при чтении. Поэтому проблема отбора языкового минимума является также чрезвычайно актуальной.

Объем лексики в 4500 единиц для репродуктивного усвоения слишком велик. Очевидно, задача сейчас состоит в том, чтобы на основе установленных этапов обучения разработать характеристику языкового материала, установить последовательность в его изучении: сначала лексика и грамматика, необходимая для устной

речи и для понимания несложных текстов, затем изучение словаря и грамматических явлений, характерных для современного книжно-письменного стиля.

Оригинальные тексты из художественной литературы содержат массу незнакомой лексики, которая буквально захлестывает учителя и учащихся. Вся работа ведется преимущественно над словарем этих текстов, а обиходная лексика, которая служит основным материалом общения, остается в стороне. Колоссальное место в учебниках и, конечно, на уроках занимает изучение слов с помощью дефиниций, привлечения синонимов, антонимов, толкования многозначных слов. Такая лексикологическая работа на первый взгляд может показаться полезной, так как развивает учащегося. Однако в этой работе пока нет никакой системы. Лексикологические понятия, с которыми учащимся целесообразно познакомиться, не отобраны. Дело в том, что работа над лексикой ведется недифференцированно, вне зависимости от типов слов (например, интернациональные слова или слова, образованные путем конверсии). Вся работа сводится лишь к объяснению этих слов разными способами. В результате учащиеся не знают, как можно самостоятельно понять значение слова, их не учат тем последовательным операциям, которые приводят к пониманию слова. И поэтому наблюдается такой парадокс — в учебниках и на уроках масса времени тратится на изучение словаря, а на проверку выходит, что учащиеся не могут самостоятельно понять слово, которое, например, образовано по конверсии (исходное слово им знакомо). У учащихся не формируется потенциального словаря, так как они не овладевают теми приемами, которые помогают понять слова. А между тем языковой опыт учащихся позволяет повысить уровень своего филологического образования. На основе своего языкового опыта учащиеся могут понять, что в словаре изучаемого языка, как и в словаре родного языка, существуют взаимосвязи, что иноязычная лексика не представляет такой разрозненный материал, в котором нет никакой системы, и поэтому каждое слово нужно изучать в отдельности.

Отбор продуктивных способов словопроизводства и продуктивных в современном языке аффиксов также должен войти в круг вопросов при разработке содержания курса обучения. В настоящее время отсутствует по-

следовательное изучение способов словопроизводства и словообразования, связанных с речевой деятельностью, в частности с чтением. Материал по способам словообразования фактически не отобран, изучаются лишь отдельные аффиксы. Поэтому у учащихся не формируется потенциально понимаемый словарь.

Совершенно недостаточно используются возможности учащихся для формирования языковой догадки. Различные толкования слов отвлекают внимание учащихся и дезориентируют их стремление прогнозировать возможное значение слова (на основе контекста, знакомого корня), т. е. быстро понять незнакомое слово, опираясь на свои знания. Учащиеся привыкают к заучиванию, под сказке и не рассчитывают на свои собственные силы. Между тем процесс овладения иностранным языком повышает культуру речи учащихся, учит внимательно относиться к значению и употреблению средств языка, углубляет тем самым понимание своего родного слова, развивает мышление учащихся, их память, расширяет круг лингвистических понятий, формирует марксистско-ленинское понимание языка и его функции в обществе. Всего этого можно добиваться, если работать целенаправленно.

Иллюстрацию основных черт развития языка легко осуществить в процессе лексикологической работы, проводя анализ слов: как слова переосмысляются в языке и чем это обусловлено. Вопросы мотивированности иноязычного словаря в сопоставлении со словами родного языка способствуют лучшему пониманию некоторых явлений в родном языке. Такой подход способствует общему и филологическому развитию учащихся.

Что касается обучения грамматике, то сейчас грамматика изучается как элемент системы языка, без учета функциональной стороны. Вопрос о грамматическом минимуме пока фактически не поставлен. Поэтому в действующую программу включены почти все грамматические явления, которые имеются в данном языке.

В результате в изучении грамматики наблюдается также большой разноряд. В одних школах грамматика изучается как система со всеми вытекающими отсюда последствиями (заучивание правил и парадигм в отрыве от речевой деятельности). В других школах наблюдается тенденция не изучать специально грамматику, все формы заучиваются как лексика, без обобщений. И тот, и

другой подход приводит к тому, что на выпускных экзаменах и при поступлении в вуз учащихся отличает агграмматизм, большое количество грамматических ошибок в речи при употреблении артикля, времен глагола, притяжательных детерминативов и т. д. Все это свидетельствует о том, что вопрос о грамматическом минимуме нужно решать безотлагательно, так как погоня за количеством и беглостью речи приводит к недооценке грамматической правильности.

Поскольку отсутствует деление грамматики на активную и пассивную, то все грамматические явления, включенные в действующую программу, подлежат репродуктивному усвоению. В их число входят и некоторые, почти не употребительные в современном языке, формы, например времена сослагательного наклонения. Так как изучение грамматики не связано с речевой деятельностью, то учащиеся не овладевают системой последовательных операций, которые приводят к употреблению данной формы в речи (что особенно важно для устной речи), и не получают алгоритма работы со сложными конструкциями. У них не формируется система признаков, по которым можно узнать то или иное явление. С этим связан и вопрос о месте и роли правил, который также пока не представляется ясным: одни учителя при обучении устной речи совсем не используют правила, основываясь на имитации и заучивании, другие заставляют учить правила, часто в ущерб речевой деятельности. Правила носят характер описания языкового явления в целом, отражают его место в системе языка, они не имеют собственно обучающей функции — служить руководством, инструкцией к действию.

Вопрос о распределении грамматического материала также может быть решен при условии определения этапов обучения и задач каждого этапа. Безусловно, в начале обучения речь может идти о включении только таких грамматических явлений, которые обладают наибольшей употребительностью в языке. Пока проблема последовательности введения того или иного грамматического явления решается чисто эмпирически, например, на начальном этапе во II—IV классах почти не дается никакого грамматического материала, что в известной мере оправдано возрастом учащихся. Но уже V класс перегружен грамматическим материалом.

Уровень знаний позволяет сформировать у учащихся умение понимать некоторые грамматические конструкции на основе имеющегося у них языкового опыта. Вопрос идет о формировании потенциального грамматического запаса, что также способствует повышению филологического развития.

Проблема урока является весьма злободневной для этого типа школ.

Наши наблюдения показывают, что многие учителя не умеют достаточно четко поставить цели урока в целом и отдельных его звеньев. Они планируют обучение устной речи и чтению вообще, не умея охарактеризовать ту порцию умений, которую должны получить их учащиеся на данном уроке. Неумение учителей расчленить речевую деятельность на компоненты и строить, исходя из этого, педагогический процесс обучения способствует тому, что на первом месте у них остается работа над знаниями, не разрабатывается система развития речевых умений. Отдельный урок зачастую строится без учета задач формирования речевого целого.

Большую проблему представляет преподавание определенных предметов на иностранном языке. Эта проблема примыкает к общей проблеме построения курса. В то же время она еще в большей степени, чем обучение языку, отражает специфику этой школы.

Посмотрим, как этот вопрос решался на протяжении существования этой школы. Сначала он рассматривался очень расширенно, и поэтому делались попытки проводить на иностранном языке преподавание не только предметов гуманитарного цикла (литература, история, география), но и предметов физико-математического цикла — математики и физики. Однако для этого требовались учителя-специалисты не только по языку, но и по соответствующей области знаний, а также наличие соответствующих учебных пособий. Были изданы учебники, которые фактически явились переводом учебников русского языка. На специальных факультетах педагогических институтов стали готовить преподавателей этих предметов. Однако даже при наличии этих учебников и преподавателей, владеющих иностранным языком, у учащихся сразу же возникали большие трудности.

Как показывает опыт, трудности с преподаванием

указанных предметов на иностранном языке обусловлены тем, что перевод учебников себя не оправдывает, так как при этом не учитываются языковые знания учащихся. Изданные учебники, как правило, очень перегружены терминологией. Учебник по тому или иному предмету не может быть переведен, он должен быть написан на иностранном языке на основе программы по данному предмету. По вполне понятным причинам идеологического характера, невозможно использовать в школьном преподавании зарубежные учебники по истории и географии.

Учителя, которые ведут преподавание отдельных предметов по существующим учебникам, затрачивают огромные усилия для подготовки к занятиям, так как у учащихся возникают громадные трудности при изучении терминологии. Специальные разделы в параграфах учебников по языку, которые включают языковой материал (терминологию), необходимый для изучения географии и истории, искусственно вклиниваются в параграф, нарушают его стройность. Работа с переводными учебниками не позволяет развивать речь учащихся, их мышление и самостоятельность, так как все сводится к заучиванию слов и разучиванию параграфов, содержание которых пересказывается без осмысления, с большим или меньшим количеством ошибок. Все усилия направляются на преодоление трудностей, связанных с иностранным языком, а сам предмет — история или география — теряет при этом свою познавательную и воспитательную ценность. Внимание в основном направлено на форму (языковое выражение), а не на содержание самого предмета.

Однако существует и положительный опыт в преподавании истории и географии на иностранном языке, например опыт преподавания географии частей света на английском языке в VI—VII классах (школа № 157 Ленинграда, учительница Р. Я. Экслер). Однако ведение такого курса на иностранном языке требовало предварительной кропотливой работы от учителя. Поскольку учебник географии является дословным переводом соответствующего учебника на русском языке, то он не учитывает подготовки учащихся по изучаемому языку, и в частности словарного запаса школьников. Поэтому возникла задача облегчить учащимся понимание материала

с тем, чтобы они могли самостоятельно прочитать параграф учебника, принимать активное участие на уроке в процессе объяснений учителя и ответов других учеников, а также могли изложить усвоенный материал на английском языке. С этой целью Р. Я. Экслер провел: (1) анализ словаря учебников для II—V классов и словаря учебника по географии частей света, (2) распределение слов, которые не входят в учебники по английскому языку, по соответствующим темам учебников для II—V классов, чтобы постепенно подготовить учащихся к изучению географии на английском языке.

Следует отметить, что в параграфы учебников по французскому языку включены некоторые тексты для ознакомления с терминологией по географии или тексты, взятые просто из учебника географии (в VII классе из VIII). Таким образом идет изучение географических понятий, что нарушает цельность урока. Безусловно, такая громадная работа не может быть выполнена каждым учителем, поэтому нужно пересмотреть систему подготовки учебников по отдельным предметам, поручать их составление и написание высококвалифицированным специалистам.

Пока что преподавание истории и географии на иностранном языке не дает больших положительных результатов ни в развитии учащихся, ни в совершенствовании их владения языком. Поэтому целесообразнее поставить вопрос о специальном курсе по страноведению с элементами географии и истории. Такой курс должен иметь практическое, воспитательное и общеобразовательное значение.

Практическая сторона курса связана с изучением иностранного языка. Основная практическая задача курса страноведения состоит в том, чтобы научить учащихся вести беседу о стране и народе, язык которого они изучают. Кроме того, поскольку одной из форм занятий могут быть лекции, курс способствует обучению аудированию, а в старших классах — также развитию соответствующих навыков краткой фиксации прослушанного (в виде плана или отдельных тезисов). Воспитательная задача курса страноведения заключается в выработке чувства пролетарского интернационализма и советского патриотизма. Общеобразовательные задачи курса страноведения состоят в том, чтобы обогатить знания учащихся

новыми полезными сведениями о стране и народе, язык которого изучается, и таким образом расширить их кругозор.

По содержанию курс страноведения должен быть комплексным и включать примерно следующие части:

а) географию страны изучаемого языка (физическая, экономическая, административная),

б) культуру народа (народное образование, наука, искусство, литература),

в) историю страны изучаемого языка (раздел новейшей истории).

Что касается преподавания литературы на иностранном языке, то здесь специальный курс литературы целесообразно сохранить, так как такой курс больше всего знакомит учащихся с культурой страны изучаемого языка. Существующие в настоящее время курсы английской, немецкой и французской литературы слишком сложны и отражают тенденцию сделать преподавание литературы на иностранном языке на уровне вузовского. Результатом такой тенденции является то, что учащимся слишком трудно читать те произведения, которые рекомендованы, они не получают удовольствия от чтения, а поэтому у них не вырабатывается эстетический вкус, умение понять и оценить прочитанное, так как все их усилия тратятся на то, чтобы расшифровать текст.

Как показало совещание по вопросам преподавания литературы на иностранном языке в школах этого типа, в котором приняли участие профессор А. И. Штейн, академик Р. М. Самарин, доктор филологических наук А. А. Аникст, действующая программа по литературе очень сильно перегружена и непосильна для учащихся. Поэтому программа должна быть пересмотрена; в первую очередь нужно знакомить учащихся с произведениями тех писателей, которые представляют бесспорную ценность в мировоззренческом отношении и способствуют нравственному и эстетическому воспитанию. Изучение отдельных отрывков из произведений не всегда себя оправдывает, так как по отрывку не всегда возможно составить полное представление о творчестве писателя. Поэтому желательно там, где это возможно, заменять отрывки новеллами или рассказами, которые могут быть прочитаны полностью (например, вместо отрывка из романа А. Франса можно дать его новеллу «Кренкебиль»).

Очевидно, может быть поставлен вопрос и о том, что отдельные произведения (хотя и наиболее трудные в языковом отношении, но важные для творчества данного писателя) могут читаться на русском языке с последующей интерпретацией в классе под руководством учителя.

В заключение отметим, что существует и другое мнение по поводу преподавания отдельных предметов на иностранном языке. Оно выражается в том, что суть проблемы не в преподавании отдельных разделов на иностранном языке, а в создании атмосферы языка — использовании всего того, что можно сказать, услышать, прочитать на изучаемом языке. Поэтому желательно, чтобы все преподаватели школы данного типа в достаточной степени владели иностранным языком и привлекали отдельные (дополнительные) материалы по своим предметам.

Резюмируя изложенное, можно сказать, что одну из важнейших проблем школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке составляет построение курса с определением дифференцированных задач на каждом этапе. Отсутствие такой дифференциации особенно остро проявляется к тому периоду, когда учащиеся уже достаточно овладели иностранным языком. В связи с этим проблема содержания занятий в старших классах является чрезвычайно актуальной. Тот литературный уклон, который наблюдается в некоторых школах, когда все обучение в старших классах сводится к толкованию авторов, не удовлетворяет многих учащихся, так как их интересы к этому периоду определились и они хотят сосредоточить свое внимание на том предмете, который их гораздо больше интересует, чем иностранный язык. В этот период учителя задумываются, как заниматься с учащимися дальше: совершенствовать ли приобретенные навыки и умения, расширять языковой материал дальше или вести работу совсем на другом уровне — не заниматься специально языком, а сосредоточить внимание на преподавании предметов на иностранном языке. Об этом нужно серьезно думать хотя бы потому, что из числа оканчивающих эти школы только 20—30% продолжают учебу на филологических факультетах и отделениях, а примерно 50% поступают в технические вузы. Остальная часть учащихся поступает на всякого рода

курсы или идет работать. Между тем все эти учащиеся прошли в школе одинаковый курс иностранного языка. Возникает закономерный вопрос: все ли делается школой для того, чтобы подготовить учащихся к будущей практической деятельности?

Школа дает целый ряд умений в области иностранного языка, которые нужны и тем и другим,— умение говорить на языке, понимать устную речь, читать художественную, общенаучную литературу, публицистику и прессу. Наряду с этим в школе приобретается определенный минимум филологических знаний, изучается литература страны изучаемого языка, элементы технического перевода.

Тот, кому в будущей практической деятельности придется работать с технической книгой, значительно в меньшей степени заинтересован в филологических знаниях, и наоборот. Вероятно, правильнее было бы будущих филологов освободить от занятий техническим переводом и за счет этого дать им более основательный курс литературы или языка (лексикологии, стилистики и теоретической грамматики). Речь идет о том, чтобы в старших классах часть предметов языкового цикла шла по выбору. Как известно, учащиеся лишены факультативов такого типа, которые проводятся в общеобразовательной школе, поскольку они имеют дополнительные часы на язык. Возможность выбора среди обязательных предметов могла бы сыграть для учащихся данного типа школ такую же роль, как обычные факультативы для массовых общеобразовательных, т. е. дать им дополнительную возможность более углубленно проходить тот курс, который соответствует их склонностям и связан с будущей профессией.

Большая нагрузка учащихся данного типа школ, особенно в старших классах, определение интересов в плане будущей специальности приводят к тому, что учащиеся фактически перестают заниматься языком и переключаются на другие предметы естественно-математического цикла, а подчас и уходят после окончания VIII класса в специализированные классы других школ — математические, физические и др. Об этом свидетельствует, в частности, опыт школы № 710 Москвы, в специализированные классы которой поступало довольно значительное число учащихся школ с преподаванием ряда предметов

на иностранном языке. Некоторые учащиеся считают, что им достаточно семи-восьми лет для овладения иностранным языком, а дальше они могут заняться тем, что их интересует. Поэтому вопросы профориентации учащихся являются чрезвычайно актуальными для данного типа школ. Причиной разочарования учащихся, падения интереса к иностранному языку являются встречи с выпускниками школ, которые не пошли дальше по этому профилю. Как правило, знания выпускников, поступивших в технические вузы, никак не используются, их не привлекают к переводам, аннотированию литературы, к работе в библиотеках, они почти не читают иностранную литературу по избранной специальности. В результате выпускники, которые поступают в технические вузы, фактически теряют год от года то, что они приобрели в школе, так как их знания не используются. Им не стоит никаких трудов сдать вузовский экзамен по иностранному языку за весь курс обучения, и на этом их занятия иностранным языком заканчиваются. Видимо, следует подумать о более рациональном использовании знаний выпускников данного типа школ, поступивших в технические вузы. Речь может идти, в частности, об объединении их в отдельные группы, которые занимались бы по отдельной программе, предусматривающей подготовку переводчиков по данной отрасли знаний, или о введении в этих группах второго иностранного языка.

Однако есть и другая причина, общая для учащихся всех типов школ,— многие выпускники недостаточно подготовлены к самостоятельной работе. На уроках все трудности, как правило, снимаются учителем, смысловой анализ связной речи осуществляется учителем с помощью вопросов, учащихся не обучают тому, как преодолевать трудности, не дают им системы действий и операций для овладения теми или иными формами или конструкциями, очень большое место в классной и домашней работе занимает заучивание. Следствием этого является то, что учащиеся данного типа школ часто не умеют готовить домашних заданий и должны прибегать к помощи репетиторов или родителей. Работа со справочной литературой не входит в самостоятельные задания. Лингафонные кабинеты в лучшем случае используются на уроках, между тем нужно широко практиковать самостоятельную работу учащихся в лингафонном кабинете.

Какое заключение можно сделать из всего изложенного?

Школа с преподаванием ряда предметов на иностранном языке нуждается в научно обоснованном курсе обучения языку и методике обучения, отражающей специфику этого типа школ.

Задача овладения речевой деятельностью в рамках бытового общения и чтения несложной литературы может быть решена за семь-восемь лет обучения. Поэтому целесообразно поставить вопрос о специализации преподавания иностранного языка в старших классах.

Для решения этих кардинальных вопросов важно исследовать и решить следующие проблемы:

уровень речевых умений, достигаемых на разных этапах обучения;

характеристика текстового материала для чтения и аудирования на разных этапах;

виды сообщений, которые должны понимать учащиеся, и методика обучения этим видам сообщений;

соотношение подготовленной и неподготовленной речи на разных этапах;

этапы обучения чтению;

содержание и методы обучения письменной речи на разных этапах обучения;

пути определения лексического минимума и критерии дозировки активной лексики;

нормы грамматической правильности устной речи учащихся;

потенциальный грамматический запас (для чтения и аудирования) и методы его формирования;

отбор страноведческой тематики;

профессиональная ориентация в старших классах;

урок иностранного языка (на разных этапах обучения), содержание и построение учебников (для разных этапов обучения).

Использованная литература

1. Елухина Н. В. Обучение аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на французском языке. Канд. дисс., 1970.
2. Хохлачев Е. А. Проблемы лексической работы в старших классах школ с преподаванием ряда предметов на немецком языке. Канд. дисс., 1965.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

- А. А. Миролюбов* **Н. К. Крупская о преподавании иностранных языков в советской школе**
- А. А. Миролюбов* **Проблема периодизации советской методики обучения иностранным языкам как науки**
- А. А. Миролюбов* **Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам**
- А. И. Мучник* **Мышление в процессе речевой деятельности на иностранном языке**
- М. М. Гохлернер,*
Г. В. Эйгер **О развитии лингвистического мышления при программированном обучении иностранному языку**
- А. Д. Климентенко* **Некоторые вопросы системы упражнений, обучающих умению выражать свои мысли на иностранном языке**
- И. С. Гладилина* **Обучение неподготовленному высказыванию на основе прослушанного рассказа**
- Э. И. Боровко* **К вопросу о формировании потенциального словаря при аудировании**
- С. К. Фоломкина* **К проблеме отбора текстов для чтения на иностранном языке**
- М. Е. Брейгина* **К проблеме отбора лексического минимума по испанскому языку**
- С. В. Калинина* **Пути расширения словарного запаса учащихся (на материале французского языка)**
- Г. М. Уайзер* **О выборе и последовательности изучения форм времени для развития речи на английском языке**
- О. З. Якушина* **О мотивации учения на уроках иностранного языка в средней школе**
- М. Л. Вайсбурд,*
С. В. Калинина **Некоторые проблемы обучения иностранному языку в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке**