

А.Н. Щукин

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ



**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
И СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

А.Н. Щукин

МЕТОДИКА обучения речевому общению на иностранном языке

*Учебное пособие для преподавателей
и студентов языковых вузов*



Издательство ИКАР
Москва
2011

УДК 81
ББК 81.2-9
Щ 95

Щукин А.Н.
Щ95 Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. [Текст]. / А.Н. Щукин. – М.: Издательство Икар, 2011. – 454 с.

ISBN 978-5-7974-0259-6

Пособие посвящено практической стороне обучения речевому общению на иностранном языке в условиях общеобразовательной и высшей школы. В книге обобщен современный опыт обучения средствам и деятельности общения с позиции положений Проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (редакция 2010 г.) и Государственных образовательных стандартов по иностранному языку для разных этапов и уровней владения иностранным языком.

Приложение к работе содержит научные биографии ученых, оказавших значительное влияние на развитие отечественной лингводидактики. Библиография – 247 наименований. В тексте 42 таблицы и схемы.

Пособие адресовано студентам языковых вузов и факультетов иностранных языков, аспирантам, методистам, преподавателям иностранных языков, специалистам в области лингводидактики и всем интересующимся проблемами преподавания языков и культур.

УДК 81
ББК 81.2-9

© Щукин А.Н., 2011
© Оформление.
ЗАО «Издательство Икар», 2011

ISBN 978-5-7974-0259-6

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящая работа является второй частью учебного пособия того же автора, вышедшего в издательстве «Филоматис» в 2004 году под названием «Обучение иностранным языкам. Теория и практика» и выдержавшего четыре издания (2004, 2006, 2007, 2010). Опубликованная работа была посвящена изложению некоторых теоретических (лингводидактических) проблем преподавания иностранных языков, касающихся объекта и предметам методики, ее связи с базисными для методики науками, методов исследования, целей, задач, методов, средств, процесса, организационных форм обучения, способов контроля, этапов развития отечественной методики преподавания иностранных языков.

Эта работа посвящена преимущественно практической стороне обучения. В ней рассматриваются особенности обучения речевому общению на иностранном языке: системе средств общения (фонетическим, лексическим, грамматическим, социокультурным) и деятельности общения (аудированию, говорению, чтению, письму, переводу) в их тесном взаимодействии, а также современным технологиям обучения, без использования которых овладение языком вряд ли может быть эффективным.

Будучи пособием по методике преподавания иностранных языков, работа адресована в первую очередь будущим преподавателям языка и всем интересующимся проблемами обучения иностранным языкам в условиях высшей и средней школы, курсовой и индивидуальной, очной и заочной форм обучения.

При изложении материала автор руководствовался содержанием Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по подготовке специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации (2000), программами подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей (2006), Государственными стандартами школьного образования по иностранному языку (2004). Ориентация на выше-названные документы, а также положения современной теории и практики обучения иностранным языкам, базирующиеся на концепции образовательной политике в области иноязычного образования, позволили автору определить основные задачи работы и ее направленность:

- на обучения речевому общению как цели и средству овладения иностранным языком, результатом которого является формирование языковой личности, способной эффективно осуществлять межкультурное общение в разных сферах деятельности;
- на формирование способности учащихся к самостоятельному изучению и самооценки владения изучаемым языком.
- на овладение языком как средством общения, обеспечивающего способность и готовность к непрерывному изучению языков и культур.

Изучение иностранного языка в общеобразовательной школе за последние годы претерпело заметные изменения в направлении его ориентации на языковое развитие и формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. В этой связи иностранный язык как учебный предмет характеризуется рядом особенностей, которые получили реализацию на теоретическом и практическом уровне в настоящей работе.

- межпредметность изучаемого языка (содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания);
- его многоуровневость (овладение средствами общения и деятельностью общения в тесном взаимодействии на всех этапах обучения);
- его многофункциональность (язык выступает и как цель обучения и как средство приобретения знаний в различных сферах жизни).

Что касается изучения иностранных языков в высшей школе, то изменения в его преподавании были вызваны в первую очередь переходом на двухуровневую подготовку специалистов (бакалавр – магистр), что потребовало пересмотра содержания и структуры курса иностранного языка с учетом профессиональных и личных интересов учащихся.

Конечная цель обучения – формирование способности и готовности студентов к межкультурному общению – обуславливает коммуникативную направленность курса иностранного языка в вузе с учетом будущей специальности учащихся, при этом акцент делается на овладении всеми видами речевого общения, от которых зависит успешность устной и письменной межкультурной коммуникации.

Речевое общение, определившее содержание настоящей работы, исследуется многими представителями современной науки: лингвистами, психолингвистами, лингводидактами, определившими современные представления о языке и его использовании в качестве средства общения в различных видах речевой деятельности.

Особенно значимым для науки о языке и его преподавания было предложение Л.В. Щербы о разграничении трех аспектов языковых явлений (1931) в виде речевой деятельности (процессы говорения и понимания), языковой системы (словарь и грамматика языка) и языкового материала (совокупность всего говорящего и понимаемого в конкретной обстановке в ту или иную эпоху жизни).

На трех аспектах языковых явлений, предложенных Л.В. Щербой, базируется принятое в современной методике выделение в учебном процессе аспектов обучения (язык – речь – речевая деятельность) и толкование речевой деятельности в виде активного, целенаправленного, опосредованного языковой системой и обусловленного ситуацией общения процесса приема и передачи информации (Зимняя, 1985).

Речевая деятельность на протяжении долгих лет рассматривалась в качестве ведущей цели обучения при установке на овладение языком как средством общения. В некоторых публикациях целью обучения признавалась коммуникативная компетенция, а речевая деятельность – средством ее достижения. Во второй половине XX столетия акцент в обучении языку перемещается с речевой деятельности на речевое общение, что явилось ответом на потребность в усилении практической и социокультурной направленности занятий, ориентированных на конечную цель – формирование вторичной языковой личности.

Понятия речевая деятельность и речевое общение близки по своему значению и многими исследователями рассматриваются как синонимичные понятия. Общим для этих двух понятий является их использование для обозначения процесса, связанного с передачей, приемом и обменом информацией с помощью языка.

Однако между речевой деятельностью и речевым общением есть и существенные различия.

Речевое общение характеризует такие процессы обмена информацией, которые направлены на установление и поддержание взаимосвязи и взаимодействия между людьми, осуществляемого преимущественно на вербальном уровне, т. е. с помощью языка. Таким образом, для речевого общения характерно наличие трех взаимосвязанных составляющих: коммуникативной (обмен информацией между участниками общения), интерактивной (организация взаимодействия между общающимися), перцептивной (восприятие и познание друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания).

Что касается речевой деятельности, то, как и речевое общение, будучи средством приема и передачи информации, ей в большей степени свойственна функция вспомогательного средства, сопровождающего любую другую деятельность – «целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» (А.А. Леонтьев 1971. С. 27).

Такое представление о вспомогательной роли речевой деятельности в различных видах деятельности способствовало даже появлению утверждения А.А. Леонтьева о том, что речевой деятельности как таковой не существует, а есть лишь система речевых действий, входящих в другие виды деятельности и обеспечивающих их функционирование.

Из сказанного следует, что понятие речевая деятельность может быть использовано в более широком контексте в сравнении с речевым общением как средство обеспечения информационного обмена в различных областях деятельности, в то время как речевое общение обеспечивает процесс обмена информацией между людьми с помощью языка с целью установления контакта и поддержания взаимодействия.

Если речевая деятельность в значительной степени является информационным процессом в разных видах деятельности, то речевое общение имеет и информационную, и практическую направленность.

Имеются различия и в характере связи между участниками общения. В процессе речевой деятельности такая связь носит субъектно-объектный характер (субъект передает некоторую информацию, а объект выступает в качестве получателя информации). Речевое общение, напротив, представляет собой субъектно-субъектную связь, при которой есть собеседники, а процесс общения носит двусторонний характер даже в том случае, если он протекает в форме монолога. Если же он реализуется в форме диалога, то имеют место субъектно-субъектные отношения равноправных партнеров по общению.

Именно ориентация современной методики на практическое овладение языком как средством общения привело к провозглашению речевого общения в качестве ведущей цели обучения языку, которая некоторыми исследователями определяется как стратегическая (Гальскова, 2004). Эта цель достигается в результате использования речевого общения не только в качестве конечной цели обучения, но и средства достижения такой цели.

В то же время, несмотря на имеющиеся различия между понятиями речевая деятельность и речевое общение, они близки по смыслу и с лингводидактической точки зрения даже могут рассматриваться как синонимичные понятия. Такое мнение разделяет и автор этой работы.

Наряду с понятиями речевая деятельность, речевое общение в современной лингводидактике широко используется термин коммуникация. отождествления этих двух понятий придерживаются многие филологи. «Слова общение, коммуникация принимаются за синонимы», – утверждает свое отно-

шение к названным терминам В.Г. Костомаров. – Второе привлекает и тем, что моднее, современнее, и тем, что дает удобные прилагательные коммуникативный, коммуникационный» (Костомаров, 2005. С. 14). Если коммуникацию и речевое общение можно рассматривать как сходное по смыслу взаимодействие между людьми, передачу средствами языка содержание высказывания, то коммуникативность есть врожденная или приобретенная способность, умение передавать свои мысли так, чтобы они были правильно поняты другими участниками общения. Такое понимание коммуникативности определяет значение ключевых для современной лингводидактики терминов: коммуникативная компетенция в виде содержательного компонента обучения языку в виде знаний, навыков, умений, приобретаемых учащимися в ходе занятий и коммуникативная компетентность как способность пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в процессе речевого общения.

Коммуникативная компетентность с позиции теории коммуникации трактуется как достижение определенного уровня сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе.

Между приведенными выше терминами коммуникация, речевое общение, речевая деятельность существует определенная иерархическая взаимозависимость, которой придерживается автор настоящей работы.

Коммуникация как более общее понятие является формой взаимодействия людей при передаче информации от человека к человеку с помощью языка или другой знаковой системой. Форму коммуникации, которой присущ «разрыв» во времени и пространстве между моментом и местом создания сообщения и его восприятием другим человеком стали называть трансперсональной коммуникацией. Для этого термина в англоязычной литературе используется более точное название – MASS MEDIA COMMUNICATION. Коммуникация изучается сравнительно молодой областью научного знания – теорией коммуникации, получившей статус самостоятельной научной дисциплины в России лишь в последние десятилетия.

Речевое общение – одна из разновидностей коммуникации, осуществляемой на вербальном уровне и являющееся объектом изучения многих дисциплин, в том числе лингвистики, лингводидактики, лингвокультурологии.

Речевая деятельность – способ осуществления речевого общения с помощью речи и языка.

В то же время следует признать, что существуют и иные взгляды на толкование названных терминов.

Так, отечественный философ М.С. Каган рассматривает коммуникацию в виде чисто информационного процесса передачи сообщения, в том числе с помощью современных технологий. Речевое же общение имеет и информационный, и практический, и духовный, и обучающий характер. (Каган, 1988).

Высказанные выше соображения, касающиеся толкования ряда терминов, являющихся ключевыми для данной работы, были использованы автором в качестве методологической основы терминосистемы пособия.

Его цель состояла в следующем.

1. Познакомить читателя с современной концепцией речевого общения, как деятельности по обмену информацией с помощью языка для достижения коммуникативных и иных целей общения.

2. Охарактеризовать содержание обучения речевому общению на занятиях по практике языка, направленное на овладение средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими и др.) и деятельностью общения (умениями слушать, говорить, читать, писать, переводить иноязычные тексты) на разных этапах и в разных условиях овладения языком.

3. Предложить практические рекомендации по обучению речевому общению и организации контроля достигнутого уровня владения языком.

4. Показать роль и место педагогических технологий в обучении речевому общению.

Цели пособия определяют его структуру. Пособие состоит из предисловия, 12 глав, заключения, приложения, списка использованной и рекомендуемой литературы.

Каждая глава содержит изложение темы, заключение по теме (резюме), вопросы и задания для самоконтроля, список литературы для углубленного знакомства с темой.

В приложении к работе автор дает краткий биографический словарь известных ученых, оказавших значительное влияние на развитие отечественной лингводидактики.

Автор выражает надежду, что представленный в работе материал позволит читателю познакомиться с основными положениями практической методики обучения речевому общению, расширить свой методический кругозор и окажет помощь в научно-исследовательской и практической деятельности в области преподавания иностранных языков.

ЧАСТЬ I. ОБУЧЕНИЕ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

Глава 1.

РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1. Речевое общение как объект обучения

Речевое общение есть форма взаимодействия людей с помощью языка, средство коммуникации и способ передачи информации. Овладение навыками и умениями речевого общения является ведущей целью обучения языку, составляет основу формируемой в процессе занятий коммуникативной компетенции.

С позиции психологической теории деятельности речевое общение (наряду с деятельностью трудовой, научной, познавательной) характеризуется как один из видов деятельности, с помощью которого происходит обмен информацией между участниками общения. В то же время речевое общение как один из видов активности человека тесно связано с другими видами деятельности, в том числе трудовой, в процессе осуществления которой речевое общение и возникло.

Это обстоятельство, видимо, и послужило причиной парадоксального, на первый взгляд, заявления А.А. Леонтьева, основоположника отечественной психолингвистики, о том, что «речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» (Леонтьев, 1971. С. 27).

В современной методике утверждается самостоятельность речевой деятельности как способа осуществления речевого общения, что, однако, не исключает ее участия в других видах деятельности: теоретической, интеллектуальной и практической. Признание общения самостоятельным видом деятельности определяет его статус в образовательном процессе: общение является его основой и механизмом осуществления.

Таким образом, общепринятым считается понимание речевого общения как деятельности, направленной на достижение участниками общения коммуникативных и некомуникативных целей с помощью средств языка.

Речевое общение реализуется на занятиях по практике языка в устной и письменной форме, имеет рецептивный (слушание, чтение) и продуктивный (говорение, письмо) характер.

Речевое общение

Таблица 1

Вид общения \ Форма общения	Устная	Письменная
Продуктивный	Говорение	Письмо
Рецептивный	Слушание	Чтение

На разных этапах вузовского обучения соотношение между видами речевого общения выглядит по-разному. Для неязыковых специальностей определено следующее соотношение формируемых речевых умений для начального этапа обучения: чтение – 25%, письмо – 10, говорение – 30, аудирование – 20, перевод – 15% (Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей, 2006. С. 108).

На основном и продвинутом этапах повышается роль письменной коммуникации. Однако устная коммуникация при этом продолжает удерживать ведущие позиции в суммарном объеме речевого общения. Это обстоятельство имеет свое объяснение. Ведь устная речь – основная форма общения; она первична, поскольку возникла раньше других видов речевой деятельности и обычно является основой для письменного оформления высказывания. А так как человек в своем языковом развитии первоначально овладевает устной речью, то это дало основание многим методистам утверждать, что при обучении иностранным языкам следует сначала сформировать умения устной речи, повторив при этом путь овладения устным общением на родном языке.

Эта точка зрения получила обоснование в работах представителей прямых методов обучения. «Устная речь и есть язык, – утверждает Ч. Фриз, один из основоположников аудиolingвального метода. – Письмо же есть лишь вторичное изображение языка» (Фриз, 1967. С. 37).

Из сказанного следует, что устная речь, как объект изучения в практическом курсе языка, выступает в качестве основной и первичной формы речевого общения. Она реализуется в диалогической и монологической форме – при непосредственном контакте участников общения, а также в опосредствованной форме при слушании и чтении текста. Устное речевое общение как объект обучения характеризуется нормативностью (с точки зрения норм литературного языка) и отражает содержание разных сфер общения (бытовой, учебно-профессиональной, социокультурной, деловой, общественно-политической).

2. Содержание речевого общения

Участие в речевом общении предусматривает владение средствами общения и деятельностью общения, которые рассматриваются в качестве структурных компонентов общения и являются объектами обучения на занятиях по языку (табл. 2).

Таблица 2

Объекты речевого общения

Средства общения	Деятельность общения
Фонетические	Слушание
Лексические	Говорение
Грамматические	Чтение
Стилистические	Письмо
Страноведческие	Письменная речь
Социокультурные	Перевод
Речевые	«Думание» (по Зимней)
Переводческие	

Следует подчеркнуть, что овладение средствами и деятельностью общения в одинаковой степени важно для практического пользования языком. Это утверждение получило обоснование, с психологической точки зрения, в работах И.А. Зимней и А.А. Леонтьева и актуально в наши дни по причине неоднозначного отношения представителей разных методических направлений к вопросу о роли и месте средств и деятельности общения в процессе обучения языку.

Для сторонников переводно-грамматического метода было характерно уделять на занятиях преимущественное внимание средствам общения и системе языка, в то время как представители прямых и коммуникативных методов рекомендовали основное внимание уделять речевому общению, так как средства общения должны, по их мнению, усваиваться интуитивно и практически путем подражания речи носителей языка.

Увлечение в середине XX столетия коммуникативными и интенсивными методами нарушило баланс между овладением средствами и деятельностью общения, что не способствовало оптимизации занятий по иностранному языку. Средства общения нуждаются во взаимосвязанном и преимущественно не интуитивно-практическом, а в сознательном усвоении с использованием правил и упражнений, учитывающих трудности того или иного средства языка для его практического применения в речи.

Об особенностях овладения средствами и деятельностью общения писал Б.В. Беляев, создатель сознательно-практического метода: «Учащиеся... тренируются в иноязычной речи, но на основе предварительного ознакомления их с теорией изучаемого языка. При таком сознательно-практическом овладении иностранным языком процесс овладения этим языком носит сознательный характер, а владение им оказывается непосредственно-интуитивным» (Беляев, 1965. С. 17).

Заметим, что эта рекомендация известного ученого не носит универсальный характер, а время, отводимое на знакомство со средствами общения и речевую деятельность на основе усвоенных средств, зависит от этапа обучения, сложности языкового материала, методических пристрастий педагога и индивидуально-психологических особенностей учащихся. Последнее обстоятельство А.А. Леонтьев считал решающим при выборе методов и приемов обучения языку. Выделяя два типа учащихся по их психологическим характеристикам (коммуникативный, или интуитивно-чувственный, тип и некоммуникативный, или рационально-логический, тип), ученый замечает, что последние испытывают большую потребность в теоретическом изучении лингвистического материала: «У них наблюдалось больше формальных языковых операций, прямо не связанных с коммуникативным намерением. Одним словом, это учащиеся, которые не только не могут обойтись без сознательной систематизации языкового материала, но для которых она является обязательным условием формирования коммуникативных умений» (Леонтьев, 2001. С. 325–326). Некоммуникативный тип свойственен, по ряду наблюдений, 20–30% учащихся.

Из сказанного следует, что на занятиях по языку овладение средствами общения должно предшествовать речевой практике по применению таких средств в различных ситуациях общения. Соотношение между временем, отводимым на приобретение знаний, овладение средствами и деятельность общения, зависит и от учебной программы, и от методических пристра-

стий преподавателя, и от индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Заметим, что на занятиях средства общения могут быть вербальными (в виде единиц языка, текста) и невербальными (рисунки, таблицы, схемы, интонация, жесты), а способами их представления в процессе речевой деятельности являются действия рецептивные (например, восприятие вербального ряда в процессе слушания), репродуктивные (подстановка, имитация, реконструкция и др.) либо продуктивные (ответы на вопросы, пересказ прочитанного / услышанного, импровизация и др.).

3. Структура речевого общения

Речевое общение как процесс передачи информации от одного лица к другому может быть представлено в виде трех составляющих: отправитель – сообщение – получатель. При передаче информации происходит ее кодирование (преобразование) во внутренней, а затем и внешней речи отправителем, а со стороны получателя – декодирование информации.

Отправитель информации в соответствии со своим замыслом оформляет высказывание во внутренней речи, затем кодирует во внешней речи и тем самым передает сообщение по звуковому каналу связи. Что касается получателя информации, то он воспринимает поступающую информацию, декодирует ее во внутренней речи и тем самым распознает смысл сообщения.

Однако структура речевого общения имеет особенности в зависимости от формы сообщения – устной или письменной. Сопоставление форм речевого общения позволяет сделать вывод о том, что устная и письменная коммуникации не всегда совпадают по основным параметрам коммуникативного акта, что необходимо учитывать на занятиях.

1. При устном общении обязательным является наличие говорящего и слушающего, которые либо обмениваются репликами (диалог), либо говорящий обращается к одному из слушателей или к группе слушателей (монолог).

2. Устное и письменное общения имеют различные каналы связи. При устном общении используется несколько каналов связи (аудитивный, визуальный, сенсорный), а при письменном – лишь визуальный канал на уровне второй сигнальной системы.

3. При устном общении передача и прием информации представляют собой единый во времени процесс (речевое сообщение сразу же воспринимается слушающим). При письменном сообщении автор текста и читающий разведены по времени. Это обстоятельство облегчает восприятие письменного текста по сравнению с устным текстом. Читающий сам определяет скорость чтения, может перечитать текст, обратиться за помощью к словарю.

4. По-разному соотносятся устная и письменная формы коммуникации с внутренней речью. Хотя устной речи предшествует этап ее оформления во внутренней речи, однако проговаривание носит, как правило, свернутый характер. Для письменной речи характерно ее совмещение с устной и достаточно развернутое проговаривание того, что будет оформлено в виде письменного высказывания.

5. При устном сообщении говорящие находятся в отношениях, которые могут существенно влиять на коммуникацию в ходе ее протекания. Другими

словами, как говорящий, так и слушающий, каждый по-своему, управляют процессом общения. При письменном общении его участники не находятся в отношениях, при которых каждый мог бы оказать влияние на процесс общения.

6. Характерной особенностью устного общения является возможность использования невербальных форм общения, которые облегчают процесс коммуникации (мимика, жесты, тембр и сила голоса). С другой стороны, письменное общение может протекать успешнее благодаря использованию иллюстраций и выделительных средств наглядности.

7. Содержание и характер устного речевого общения во многом зависят от речевой ситуации, включающей обстановку общения, его участников, взаимоотношений между ними. Участники письменного общения разъединены по месту, времени и обстоятельствам общения. Их взаимоотношения при общении «писатель – читатель» носят лишь общий ориентировочно-смысловой характер.

8. По скорости передачи и приема сообщения устная и письменная формы коммуникации различны. Темпы передачи и приема устного сообщения в основном совпадают. Что касается скорости чтения, то она неизмеримо выше скорости письма. С другой стороны, скорость извлечения информации из письменного текста опытным чтением значительно выше скорости восприятия речи на слух. Если в устной речи скорость восприятия задает говорящий, то в письменной речи ее устанавливает сам читатель.

При передаче и приеме информации в процессе речевого общения возможны ее потери, которые часто являются причиной коммуникативных неудач, т. е. возникновения ситуации, когда общение не достигает своей коммуникативной цели. Причинами коммуникативных неудач при общении могут быть плохое владение языком, неверное понимание коммуникативного намерения говорящего, различия в индивидуальных свойствах участников общения, их экстралингвистические особенности (акцент, темп, дикция и др.). Наконец, причина коммуникативной неудачи может скрываться в самой природе единиц языка – метафоричности, многозначности слова и т. д. При коммуникативных неудачах, связанных с неумением услышать, понять, выразить свою мысль цель общения не достигается частично или даже полностью.

Согласно одному исследованию, в процессе речевого общения могут иметь место следующие информационные потери (табл. 3).

Таблица 3

Информационные потери в процессе речевого общения (в %)

Участники общения	Возможные потери информации
Отправитель информации (адресант)	Задумано: 100% Оформлено во внутренней речи: 90% (языковой фильтр) Высказано: 80% (желание, языковой барьер)
Получатель информации (адресат)	Услышано: 70% (языковой барьер) Понято: 60% (языковой барьер) Сохранено в памяти: 30% (объем запоминания)

Для преподавателя важно знать причины информационных потерь в процессе занятий и уметь их предотвращать.

4. Виды речевого общения

Существуют различные классификации видов речевого общения. Воспользуемся одной из них, в наибольшей степени отвечающей практическим целям обучения языку (Формановская, 2002).

1. В зависимости от положения участников общения относительно друг друга общение может быть контактным и дистантным. При контактном общении собеседники находятся рядом, а их высказывания организуются с опорой на непосредственно наблюдаемую ситуацию с использованием мимики, жестов. Такое общение имеет место в процессе беседы, ответов на вопросы, проведения ролевых игр и является наиболее распространенной формой общения при обучении языку. При дистантном общении собеседники разделены пространством и временем. Это может быть разговор по телефону, общение с помощью писем и любого фиксированного текста. При разговоре по телефону речевое общение затруднено в сравнении с контактными общением, так как отсутствуют зрительное восприятие партнера, невербальные средства общения в виде жестов, мимики партнера. С другой стороны, дистантное общение с использованием компьютерных технологий, видеозаписи облегчается в результате возможности видеть зрительный образ ситуации, о которой идет речь, либо лицо собеседника.

Изданы специальные пособия, предназначенные для обучения приемам дистантного общения, например: Шилова К.А. Телефонные разговоры делового человека (1993); Дистантное обучение (1998).

2. Общение может быть непосредственным либо опосредованным. При непосредственном общении партнеры находятся в едином коммуникативном пространстве. Видами непосредственного общения являются беседа, лекция, доклад, а опосредованного общения – телефонный разговор, письменный текст, радио, телепередача. Развитию опосредованного общения способствуют средства массовой информации, а специалисты, обслуживающие такие средства, помимо знания своей основной специальности, нуждаются в хорошем владении языком специальности. На языковую подготовку специалистов в области массовой коммуникации и потребителей такой информации рассчитаны специальные языковые курсы. Появление таких курсов отражает не только характерную тенденцию в изучении иностранного языка как общеобразовательной дисциплины, но и его применение в профессиональных целях с учетом жизненных интересов участников общения.

3. С точки зрения форм существования языка различают общение устное и письменное. Устное общение, как правило, бывает контактным и непосредственным, а письменное – дистантным и опосредованным. Письменное общение по своей языковой форме является более сложным в сравнении с общением устным, а письменный текст подчиняется более строгим правилам лексического и грамматического построения. Он фиксируется и может быть исправлен и улучшен в процессе дополнительной работы, в том числе профессионального редактирования. Устный же текст не допускает переработки, кроме исправления авторских оговорок, уточнения смысла и т. п.

На начальном этапе приоритет отдается устной речи, на продвинутом все большее внимание уделяется речи письменной: умениям конспектировать, составлять реферат, вести деловую переписку, писать сочинения, курсовые и дипломные работы.

4. С точки зрения организации текста в зависимости от роли участников общения различают общение диалогическое и монологическое. Диалогическое общение – это форма речевого взаимодействия, в котором участвуют говорящий и слушающий; в процессе общения они могут меняться ролями. Монологическое общение носит односторонний характер и является обращением говорящего к аудитории (непосредственным либо опосредованным). Диалог характеризуется относительной простотой синтаксического построения, а также организацией в виде суммы реплик. Для него типичны краткость речи, спонтанность, экспрессивность, проявляющаяся в наборе разговорных формул, клише, а также невербальных средств, облегчающих процесс общения.

На занятиях по практике языка имеет место взаимосвязанное обучение диалогической и монологической речи с учетом этапа и цели обучения. При установке на овладение устной формой общения (например, в условиях работы на разговорных краткосрочных курсах) приоритет отдается диалогической речи.

5. С учетом количества участников различают общение межличностное – публичное – массовое. Межличностное общение протекает, как правило, в форме диалога, групповое – в форме полилога (например, дружеская беседа, деловые переговоры). При публичном контактном общении адресат находится в поле зрения говорящего и отсутствует при дистантном общении. При массовой коммуникации, которая протекает в таких жанрах, как теле- и радиоинтервью, беседа, адресат не в поле зрения общения.

Публичная и массовая коммуникация требует особого внимания к правилам, нормам лексического и грамматического выбора при организации текста, который должен отличаться ясностью, логичностью, выразительностью и быть рассчитан на определенную категорию слушателей.

Формирование умений публичного и массового общения входят в программу занятий по практике языка в средней и высшей школе.

6. С точки зрения обстановки общения различают общение частное и официальное. В отличие от частного официальное общение ограничивается строгими правилами взаимного поведения, а текст содержит многочисленные стереотипы оформления мысли. Таковы, например, тексты деловых писем, протоколов, официальных и деловых бумаг. Частное общение может быть непринужденным, дружеским, фамильярным. В нем преобладают лексика и конструкции разговорной речи. Особенности частного и официального общения являются объектом специального рассмотрения в курсе стилистики.

7. С точки зрения следования правилам построения и использования готовых текстов различают общение творческое и стереотипное. При свободном, творческом общении выбор темы и языковых средств неограничен. В то же время стереотипное общение характеризуется жестким соблюдением социально-коммуникативных правил построения текстов (поздравление, присяга, соболезнование, приказ и др.).

8. С точки зрения личностных отношений и оценок общение бывает кооперативным и конфликтным. При кооперативном общении оценки, отношения,

установки участников общения непротиворечивы и строятся в тональности согласия. При конфликтном общении оценки и позиции его участников находятся в противоречии и поэтому их высказывания строятся в тональности несогласия, конфликта (возражение, спор, ссора и т. д.). Между этими видами общения располагаются различные переходные варианты.

9. По совокупности описанных выше признаков общение может быть речевым (его особенности: контактность, непосредственность, устная форма, диалогичность) и текстовым (характерны дистантность, опосредованность, письменная форма, монологичность). Тексты, характеризующие речевое и текстовое общение, различают по стилям, а внутри стилей – по жанрам. Вершиной текстового общения является использование художественного текста, читатель которого является не просто адресатом, но соавтором создаваемой в момент чтения вторичной действительности.

10. Наконец, по характеру передаваемого содержания различают общение информативное и фатическое (направленное на поддержание и сохранение контакта с собеседником). В процессе информативного общения его участники получают полезные и нужные для себя знания, здесь господствует функция сообщения новой информации. Фатическое общение имеет установку на речевой контакт, участники общения говорят о погоде, о политике, о спорте с целью не столько сказать что-то новое, сколько поддержать общение. Для такого общения характерно использование шуток, анекдотов. Конечно, в любом фатическом тексте есть доля полезной информации. Однако в общении все же четко выделяются разные целеполагания говорящих.

5. Признаки речевого общения

Рассматривая речевое общение как самостоятельный вид деятельности, перечислим его наиболее существенные признаки, которые следует принимать во внимание в процессе обучения языку.

1. *Наличие партнеров по общению.* На уроке это преподаватель – учащийся, при работе в паре учитель – ученик, ученик – ученик.

2. *Наличие ситуации общения.* Речевая ситуация как совокупность обстоятельств, в которых осуществляется общение, определяет речевое и неречевое поведение участников общения. Речевая ситуация образует условия, необходимые и достаточные для совершения речевых действий по заданной преподавателем программе. Различают ситуации стандартные и переменные, учебные и реальные.

В стандартных ситуациях поведение участников общения жестко регламентируется. Стандартная ситуация предписывает, что учащимся следует делать и при этом говорить. Такие ситуации предписывают использование автоматизированных речевых комплексов, которые активизируются в процессе занятий и становятся частью речевых умений.

Переменные речевые ситуации характеризуются изменчивостью их параметров и предполагают известную свободу в выборе языковых средств и поведения участников общения в рамках предложенной ситуации. Что касается учебных речевых ситуаций, то они отражают особенности поведения участников общения в процессе учебной деятельности. Так как на занятиях

по языку преподаватель стремится к моделированию на уроке ситуаций реального общения, то создаваемые ситуации по своему содержанию будут либо приближаться к ситуациям реального общения, либо удаляться от них, что зависит от уровня языковой подготовки учащихся и задач, которые ставятся в ходе занятий.

В структуре речевой ситуации выделяют следующие компоненты: а) тема общения, б) социальные роли участников общения, в) предполагаемое развитие сюжета общения, г) языковой и речевой материал, который следует использовать для реализации темы общения.

В пособиях по иностранному языку предлагаются образцы ситуаций общения и лексико-грамматический материал для их реализации в процессе речевой деятельности. Образцы ситуаций общения можно найти в пособиях: Маслыко Е.А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка, Минск, 1996; Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. Минск, 2006.

В методической литературе рекомендуется использовать следующие типы ситуаций общения (Пассов, 1989):

1. Ситуации статусно-ролевых отношений носят преимущественно стандартизированный характер. Учащиеся используют роли в таких контекстах, как ученик – ученик, учитель – учитель, продавец – покупатель.

2. Ситуации социальных взаимоотношений. В них обучающиеся выступают как представители разных социальных и профессиональных групп (учитель, врач, инженер, менеджер).

3. Ситуации совместной деятельности возникают в условиях заданной конкретной деятельности – учебно-познавательной (урок, посещение музея и др.), трудовой, спортивной, художественной.

4. Ситуации нравственных отношений касаются отношений между людьми, которые становятся предметом обсуждения.

К объективным факторам, лежащим в основе ситуации общения, следует отнести вид деятельности, предмет обсуждения, событие, место и время общения, социальный и ролевой статусы участников общения.

На занятиях по языку ролевое общение чаще всего организуется в рамках ролевой игры. Существуют определенные правила проведения таких игр. Вот некоторые из них:

- Обучающиеся ставятся в ситуацию, которая может возникнуть в реальной жизни (деловая встреча, переговоры, обсуждение книги, фильма).
- Обучающийся адаптируется к определенной роли в подобной ситуации. В одних случаях он играет самого себя, в других ему поручается воображаемая роль.
- Участники ролевой игры ведут себя так, как если бы все происходило в реальной жизни, а их поведение соответствует исполняемой ими роли.
- Участники игры концентрируют свое внимание в первую очередь на содержании высказывания, а не его форме.

В проведении ролевой игры обычно выделяют три этапа: а) подготовительный (введение в ситуацию, знакомство с языковым и ролевым содержанием игры, речевая тренировка); б) собственно ролевую игру; в) заключительный этап с подведением итогов.

Характер реализации ситуации во многом зависит от субъективных факторов, влияющих на поведение участников общения, – их интересов, опыта, знаний по теме общения и уровня языковой подготовки, наконец, индивидуально-психологических особенностей личности учащегося (коммуникативный – некоммуникативный тип). Таким образом, в процессе подготовки и проведения тренировки в речевом общении необходимо учитывать объективные и субъективные факторы.

3. *Наличие мотива как побуждения к речевому действию.* Мотив как совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность участников общения, играет большую роль в процессе занятий языком. Различают внешнюю и внутреннюю мотивацию как процесс действия мотива. Внешняя мотивация зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, статус учебного заведения), а внутренняя – от значимости информации, которую учащийся стремится получить в процессе обучения (на занятиях по практике языка это формирование коммуникативной компетенции, знакомство со страной и культурой изучаемого языка).

При выборе ситуации общения для занятий преподаватель должен учитывать интересы учащихся, их готовность к обсуждению проблемы. Это касается обсуждения особенно ситуаций нравственных взаимоотношений, так как они тесно связаны с психологическими характеристиками личности обучающихся – их чувствами и эмоциями, особенностями темперамента и др. Как свидетельствует опыт работы, наиболее успешно используются на занятиях ситуации общения, связанные с профессиональной деятельностью учащихся.

В основе мотива как побуждения к действию лежит речевая интенция – намерение совершить действие с помощью средств языка. Речевых интенций, реализующих русское речевое сознание, в литературе зафиксировано около 1000 (намерения типа *обещать, рекомендовать, отрицать, соглашаться* и др.).

С точки зрения выражаемого ими содержания интенции могут быть благоприятными для адресата (одобрение, похвала) и неблагоприятными (осуждение, хула). Они обладают разной степенью интенсивности. Следует иметь в виду, что интенции могут быть практическими и ментальными. Первые способствуют реализации высказывания (таковы интенции «просить», «советовать»), а вторые ведут к размышлениям, доказательствам. Они более всего характерны для общения на научные темы.

Выбор оптимального варианта выражения авторского намерения – одна из задач в работе по языку.

Описания учебных интенций для разных этапов и уровней обучения, можно найти в книге «Общевропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, преподавание, оценка» (М., 2003) и в других публикациях для преподавателей иностранных языков.

4. *Наличие коммуникативного акта как единицы общения.* В качестве единицы общения, с позиции популярной в современной лингвистике теории речевых актов, принято рассматривать коммуникативный (или речевой) акт, т. е. речевое действие, имеющее адресата и протекающее

в определенной речевой ситуации. Процесс речевого общения есть совокупность актов, в основе которых лежат интенции, о которых шла речь выше.

Участниками речевого акта выступают говорящий и адресат, обладающие некоторым фондом общих знаний и представлений. Для совершения речевого акта также важны знание участниками общения обстановки и цели общения. Перечисленные компоненты образуют прагматическую сторону речевого акта. На занятиях по языку учащиеся имеют дело со следующими типами речевых актов: информативные; акты-побуждения; выражение эмоциональных реакций на ситуацию или сообщение; речевые акты, обозначающие начало, поддержание или прекращение речевого контакта, и др. Преимущественное внимание на уроке уделяется речевым актам, связанным с информированием и поведением в различных ситуациях общения. Последнее обстоятельство дает основание некоторым исследователям-лингвистам рассматривать речевой акт в качестве элементарной единицы речевого поведения, а объединение речевых актов в единицы более высокого уровня именовать дискурсами. Дискурс (от франц. *Discourse* – речь) – это текст, понимаемый не как абстрактная конструкция, а как высказывание, связанное с ситуацией общения.

Таким образом, дискурс с присущим ему признаком процессуальности может быть противопоставлен тексту как фиксированному результату речевой деятельности. И если в качестве коммуникативной единицы дискурса можно рассматривать высказывание (совокупность высказываний составляет содержание дискурса), то в качестве синтаксической единицы высказывания и текста можно считать предложение.

5. Наличие средств речевого общения. Средства речевого общения подразделяются на вербальные и невербальные. Вербальные средства реализуются в процессе речевого общения с помощью языка в устной или письменной форме. Невербальные (или экстралингвистические) средства подразделяются в свою очередь на паралингвистические (интонация, ритмика, мелодика, дикция, темп речи), кинетические (жесты, мимика), проксемические (позы, телодвижения).

Исследованию невербального общения посвящено большое количество работ. Одной из первых публикаций в этом направлении следует считать книгу Г.В. Колшанского «Паралингвистика» (1976), в которой исследованы жестово-мимические средства общения.

Невербальные средства придают речевому общению определенную смысловую и эмоциональную нагрузку. Считается, что невербальные средства передают 55% информации, в то время как вербальные – 45%. Основными невербальными средствами, которые сопровождают речевое общение и оказывают влияние на его эффективность, являются жесты (движения, передающие психическое состояние человека), мимика (выражение лица в момент общения), поза говорящего, его облик (внешний вид).

Невербальные средства общения часто сочетаются с речью и даже заменяют ее. Использование невербальных средств в изучаемом языке часто расходуется с принятым в родном языке, что делает их объектом специального изучения на занятиях по практике языка и в рамках дисциплины «Речевой этикет». При этом полезно использовать специальные лингвострановедче-

ские словари, например «Жесты и мимика в русской речи» (Акишина и др., 1991), «Словарь языка русских жестов» (Григорьева и др., 2001).

6. Соблюдение правил речевого общения.

Знание правил речевого общения и руководство такими правилами в процессе речевой деятельности обеспечивают эффективность коммуникации. Такие правила формулируются на основании практических наблюдений за обиходными взаимодействиями людей. Широкую известность получили четыре максимы (максима – правило, выраженное в краткой форме), предложенные Г. Грейсом (Грейс, 1985).

1. Максима количества: сообщай ровно столько информации, сколько требуется для достижения целей общения. Если информации меньше, чем требуется, адресат вынужден уточнять высказывание, переспрашивать и т. д.; если информации слишком много, то в речи говорящего возникают длинноты и тривиальные суждения, хорошо всем известные (типа «Волга впадает в Каспийское море»).

2. Максима качества: высказывание должно содержать истину, надо избегать ложных утверждений и таких, для которых нет достаточных оснований.

3. Максима релевантности относительно темы: не отклоняйся от темы, говори по существу.

4. Максима способа выражения, или манеры речи: говори ясно.

Говорящий должен избегать неточных выражений, многословия, уметь организовать свою речь и следовать правилам культуры речи и нормам общения, принятым в данном языковом сообществе.

В литературе описаны и другие правила (или принципы) общения, включающие ясность, правдивость высказывания, умение признавать свои ошибки, идти на уступки в процессе высказывания и др.

Эти и другие правила общения не отделимы от жизни общества и отражают изменения, происходящие в языке и культуре общения. Усилия преподавателя должны быть направлены на ознакомления учащихся с правилами речевого общения и предотвращение возможных ошибок речеповеденческого характера. Полезный материал по этой теме преподаватель найдет в многочисленных пособиях по культуре речи (например, в энциклопедическом словаре-справочнике «Культура русской речи», 2003) и речевому этикету.

7. Использование стратегий и тактик речевого общения. Стратегии речевого общения определяют общий замысел цели общения, в то время как тактики речевого общения являются способами реализации стратегии с помощью набора речевых действий.

Стратегии речевого общения могут быть направлены на передачу учащимся новых знаний или формирование речевых навыков и умений, на завоевание авторитета или желание понравиться, получить инициативу в разговоре, создать хорошее настроение в аудитории или попытаться вывести участников общения из психологического равновесия.

В литературе приводится пример стратегии, получившей название «коммуникативная западня», когда партнера по общению заставляют согласиться с тем, с чем он не хочет соглашаться, путем частичных уступок, уговоров, игра на самолюбии собеседника и других приемов.

Владение стратегиями и тактиками речевого общения в первую очередь зависит от общего уровня владения языком участниками общения, знания ими правил общения и умениями ими пользоваться для достижения поставленной цели.

8. Умение преодолевать коммуникативные неудачи речевого общения. К коммуникативным неудачам относятся затруднения, возникающие в процессе общения в результате неумения услышать, понять, о чем идет речь, выразить свою мысль. Причины коммуникативных неудач зависят от плохого владения языком, различий в индивидуальных особенностях участников общения (дикция, темп речи), неверного понимания коммуникативного намерения говорящего, помех при общении (посторонние шумы и др.). В результате не достигаются (полностью или частично) цели общения.

Показателем того, что в общении произошел сбой, является ответная реакция партнера по общению. Она может вообще отсутствовать (адресат не услышал, не понял) либо быть неадекватной ожиданиям говорящего.

Коммуникативные неудачи классифицируют по разным основаниям – социокультурным, психологическим, языковым. Причины языкового характера обычно связаны с многозначностью слов и конструкций изучаемого языка, несовпадением значений слов в двух языках, бедностью лексической базы, неточным пониманием грамматической структуры.

На занятиях по практике языка преподаватель обращает внимание на возможные коммуникативные неудачи в речи учащихся и стремится к их предотвращению. Этому способствует учет родного языка учащихся и использование специальных упражнений языкового и речевого характера.

6. Сферы речевого общения

Сфера общения – это обстоятельства, в которых происходит общение в соответствии с потребностями участников общения. Принято выделять бытовую, учебную, профессиональную, социокультурную, общественно-политическую и ряд других сфер общения, наименование которых и содержание у разных авторов не всегда совпадают. Выбор сфер общения, в которых учащимся придется действовать, имеет большое значение для отбора тем, ситуаций, текстов для занятий, а также планирования учебной деятельности на занятиях. Хотя число возможных сфер применения языка не ограничено и каждая из них может стать основой учебного курса, в программах по языку количество сфер общения обычно ограничивается бытовой, учебной, социокультурной, профессиональной с учетом профиля и этапа обучения.

Так, в обязательный минимум общего образования по иностранному языку в средней школе (профильный уровень) входят темы и ситуации из следующих сфер общения:

Социально-бытовая сфера. Повседневная жизнь и быт. Семейные традиции и межличностные отношения в разных культурах. Проблемы экологии и здоровья.

Социокультурная сфера. Проблемы жизни города. Научно-технический прогресс. Роль молодежи в современном обществе. Культурно-исторические

особенности своей страны и стран изучаемого языка. Вклад России и стран изучаемого языка в развитие науки и мировой культуры. Великие исторические события прошлого и современности. Проблемы современного общества.

Учебно-трудовая сфера. Современный мир профессий. Рынок труда и выбор будущей профессии. Роль владения иностранным языком в современном мире. Новые информационные технологии.

7. Темы речевого общения

Сферы общения на занятиях реализуются в виде тем общения – того, что участники общения обсуждают. Они составляют предметное содержание речевого общения.

Темы общения отражают различные сферы жизни человека и, будучи предметом обсуждения, становятся на занятиях источником формируемой коммуникативной и социокультурной компетенции. На начальном этапе обучения используются темы и ситуации из бытовой сферы общения, на основном и продвинутом – из области профессиональных интересов учащихся. Существуют различные классификации тем общения, которые являются предметом разговора, размышлений или письменных работ, которые составляют основу различных коммуникативных действий. Одна из классификаций приводится в книге «Общеввропейские компетенции...» (2003) и содержит следующие темы: 1. Дом и ближайшее окружение. 2. Повседневная жизнь. 3. Свободное время. 4. Развлечения. 5. Путешествия. 6. Отношения с другими людьми. 7. Здоровье. 8. Образование. 9. Покупки. 10. Еда и напитки. 11. Услуги. 12. Места. 13. Язык. 14. Погода.

В каждой из приведенных тематических областей могут быть выделены подтемы. Например, в теме 4 – можно выделить такие подтемы: *отдых, интересы, радио и телевидение, кино, театр, музеи, спорт, пресса, художественная деятельность*.

Большинство приведенных тем образуют названия уроков в учебнике. Преподавателю важно знать, какие темы общения представляют наибольший интерес для учащихся и опираться на них в своей работе.

В концепции коммуникативного иноязычного образования для изучающих иностранные языки в средней школе (Пассов, 2000) было предложено в качестве предмета обсуждения на занятиях выделять десять проблем (или тем), отражающих типичные ситуации, с которыми приходится сталкиваться в реальной жизни, представляющих наибольший интерес для учащихся:

- Общественное событие.
- Общеизвестный факт (например, *курить – здоровью вредит*).
- Поступок.
- Спорное утверждение (например, *театр лучше кино*).
- Факт из жизни.
- Массовое увлечение (например, *спортом*).
- Объективная сентенция, годная для разных случаев жизни.
- «Ненормированное» поведение, отражающееся на других людях.
- «Ненормальное» положение вещей, состояний.
- Известные понятия, сентенции.

8. Ситуации речевого общения

В рамках каждой темы можно выделить ситуации общения, т. е. фрагменты действительности, которые становятся предметом обсуждения на занятиях.

В зависимости от ситуации общения речевое взаимодействие между участниками может быть речевым (вербальным) и неречевым, контактным и дистантным, происходить в устной либо письменной форме, быть диалогическим или монологическим. Выбор ситуаций общения для занятий зависит от этапа обучения, темы занятия, уровня владения языком учащимися, их интересов. При этом происходит постепенный переход от использования учебных ситуаций к неучебным (реальным). На занятиях по языку ситуации общения часто используются в процессе работы с ролевыми играми и выполнения речевых задач. В качестве опоры могут быть предложены речевые образцы, которые следует использовать в работе. На начальном этапе в вузе в условиях ситуативной задачи рекомендуется включать текст, содержание которого составит тему ситуации, и речевые образцы, которые следует использовать в работе.

Вот пример ситуации, рекомендуемой использовать при развитии умений чтения и письма.

Ситуация: «Поиск работы». Вы ищете работу и хотите подать объявление в газету, в том числе на иностранном языке. Прочтите предлагаемое ниже резюме и составьте по аналогии с ним свое.

Заслуживает внимания описание ситуаций общения в зависимости от сферы общения, в которых ситуация может стать предметом обсуждения, разыгрывания.

Пример. Образовательная сфера

Место: офис, фирма, мастерская, завод, магазин, рынок, гостиница.

Участники общения: работодатель, служащий, менеджер, клиент, секретарь.

События: встреча, собеседование, переговоры, консультация.

Действия: ведение бизнеса, управление производством, продажа, маркетинг, работа на компьютере, офисные процедуры.

Обеспечение: деловая переписка, отчет, инструкция, рекламный проспект, объявление, визитка.

Подобные описания ситуативных обстоятельств по сферам общения могут быть использованы при подготовке ролевых и деловых игр. Описания таких обстоятельств по другим сферам общения см. в книге «Общеввропейские компетенции...», 2003.

9. Уровни речевого общения

Под уровнем речевого общения понимается достигнутая учащимся способность пользоваться языком как средством общения в пределах того или иного этапа обучения. Уровни речевого общения определяются в соответствии с требованиями Гос. образовательного стандарта по иностранному языку (*Новые государственные стандарты по иностранному языку в 2–11 классах. М., 2004*). Согласно этому документу выделяются стандарты начального общего образования, основного общего образования и среднего (полного) общего образования; три уровня владения языком, достигаемые в рамках школьного обучения (A1, A2, B-1). В основу темы рос-

сийской системы уровней владения языком была положена шкала уровней владения иностранными языками, разработанная Советом Европы (1997).

Таблицы 4, 5 дают представление о российской системе уровней владения иностранным языком.

Таблица 4

Школьный профиль обучения

Этапы обучения	Уровень владения языком
<i>Начальный этап</i> Этап начального общего образования. Обучение в начальной школе (2 – 4 кл.). Учебная нагрузка 2 ч./нед.	[A-1]. Элементарный или Уровень начального пользователя. (Уровень выживания: Survival level; Starter level).
<i>Основной этап</i> Этап основного общего образования. Обучение в основной школе (5 – 9 кл.). Учебная нагрузка 3 ч./нед.	[A-2]. Базовый, или допороговый. Waystage level
<i>Продвинутый этап</i> Этап среднего (полного) общего образования. Обучение в основной школе (10 – 11 кл.). Учебная нагрузка 3 – 5 ч./нед. Увеличение кол. часов в профильных классах	[B-1]. Пороговый уровень. Threshold level. [B-2]. Пороговый продвинутый пользователь в условиях профильной школы

Таблица 5

Вузовский профиль обучения

Начальный этап	[A-1]. Элементарный уровень (Start level; Survival level). Достигается в рамках краткосрочного вводного курса при начале обучения языку «с нуля» [A-2]. Базовый уровень (Waystage level). Достигается в результате повторения и корректировки уровня владения языком, достигнутого в средней школе
Начальный продвинутый этап	[B-1]. Пороговый уровень (Threshold level). Достигается в рамках 1-го года обучения в вузе (Бакалавриат – 1 курс)
Основной этап обучения	[B-2]. Пороговый продвинутый уровень, или уровень независимого пользователя (Vantage level; Intermediate level) Достигается за время обучения в бакалавриате (2–4 год обучения)
Продвинутый этап обучения	[C-1]. Уровень компетентного пользователя (Advanced level). Достигается за время обучения в магистратуре (2 года). Профессиональный уровень (Professional level) достигается в филологическом вузе. Уровень вторичной языковой личности. [C-2]. Совершенный уровень (Mastery level). Достигается в результате повышения квалификации. Уровень носителя языка (языковой личности) (Native level)

Таблица 6 дает представление об уровне владения речевым общением, который достигается учащимися на разных этапах обучения языку. Таблица составлена авторами проекта «Общеввропейские компетенции владения иностранными языками» (М., 2003).

Таблица 6
Общая шкала уровней владения речевым общением

Элементарное владение	A-1	Понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Может представиться / представить других, задавать / отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов прийти на помощь
	A-2	Понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу, учебе). Может выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы. В простых выражениях может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные события в сфере повседневной жизни
Близкое к свободному владению	B-1	Понимает основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, часто возникающие на работе, учебе, досуге и т. д. Умеет общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Может составить связное собственное мнение на известные и особенно интересующие темы. Может описать впечатления, желания, стремления, изложить и обосновать свое мнение или планы на будущее
	B-2	Понимает общее содержание сложных текстов на известные и узкоспециальные темы. Говорит быстро и спонтанно, может общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон. Умеет делать четкие, подробные сообщения на различные темы и излагать свои взгляды на разные темы, показывать преимущество и недостатки разных точек зрения на проблему
Свободное владение	C-1	Понимает большие по объему тексты по различной тематике, распознает скрытый смысл в тексте. Говорит спонтанно в темпе носителей языка, не испытывая затруднений в выборе слов и выражений. Гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности. Может создать точное, детальное, хорошо построенное сообщение на разные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединения его элементов
	C-2	Понимает практически любое устное или письменное сообщение, может составить связный текст, опираясь на разные источники. Говорит спонтанно с высоким темпом, соблюдая нормы языка и подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных ситуациях общения

В качестве критериев для перехода от одного уровня владения речевым общением к другому обычно используют разработанные авторами *Общеввропейских компетенций владения иностранным языком* (2003):

1) коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решать средствами изучаемого языка на разных этапах обучения (functions);

2) сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых такие задачи решаются, т. е. учитывается предметно-содержательная сторона общения (context);

3) степень лингвистической и экстралингвистической корректности решения коммуникативной задачи (assigasy).

Что касается успешности продвижения от одного уровня владения языком к другому, то она зависит от ряда обстоятельств, среди которых могут быть выделены следующие:

а) сложность языка изучения с точки зрения его легкости/трудности. По степени сложности языки принято подразделять на четыре группы (от легкости к трудности): первая – романские языки (итальянский, испанский), вторая – английский, французский, немецкий, третья – русский, финский, венгерский, четвертая – языки иероглифические (китайский, японский, арабский);

б) количество часов, отводимых на изучение языка;

в) условия, в которых язык изучается (в том числе наличие / отсутствие языковой среды, опыт преподавателя, наличие соответствующих учебных пособий, организационные формы обучения и др.);

г) способности обучающегося к овладению языком (определяются по результатам тестирования).

10. Умения речевого общения

Умения речевого общения, формируемые в процессе изучения языка, подразделяются на общие, частные и специальные. Общие умения характеризуют конечные цели обучения речевому общению в пределах разных видов речевой деятельности; специальные умения дают представление о речевых задачах, решаемых в ходе общения. Что касается частных умений, то они характеризуют уровень владения речевым общением, который должен быть достигнут в пределах каждого этапа и уровня овладения языком.

К числу общих умений относятся:

- **говорение (монологическое высказывание):**
 - реализовать связное высказывание в соответствии с темой общения;
 - передавать содержание прочитанного или прослушанного текста и выражать свое отношение к событиям, фактам, изложенным в тексте, к действующим лицам и их поступкам;
- **говорение (диалогическое высказывание):**
 - понимать содержание высказывания собеседника и адекватно реагировать на его реплики;
 - инициировать диалог по предложенной теме;
 - трансформировать диалогическое высказывание в монологическое, и наоборот;
- **аудирование:**
 - понимать на слух информацию, содержащуюся в диалогических и монологических высказываниях;

- **чтение:**
 - понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте;
 - интерпретировать информацию, изложенную в тексте, выводы и оценки автора;
 - использовать различные виды чтения в зависимости от коммуникативной установки;
- **письмо:**
 - составлять письменные диалогические и монологические высказывания продуктивного характера на предложенную тему в соответствии с поставленной задачей;
 - составлять письменные монологические и диалогические высказывания репродуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста в соответствии с поставленной задачей.

Перечисленные общие умения речевого общения детализируются для каждого уровня владения языком в виде перечня частных умений.

Так, частные умения говорения выпускника средней школы профильного уровня в Госстандарте (2004) выглядят следующим образом:

- вести диалог (диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями/суждениями, диалог-побуждение к действию, этикетный диалог и их комбинации) в ситуациях официального и неофициального общения в бытовой, социокультурной и учебно-трудовой сферах, используя аргументацию, эмоционально-оценочные средства;
- рассказывать, обсуждать в связи с изученной тематикой, проблематикой прочитанных/прослушанных текстов, описывать события, излагать факты, делать сообщения, в том числе связанные с тематикой выбранного профиля;
- создавать словесный социокультурный портрет своей страны и стран/страны изучаемого языка на основе разнообразной страноведческой и культуроведческой информации.

Что касается специальных умений речевого общения, то они классифицируются в зависимости от выполняемых в процессе общения речевых задач.

Такие задачи могут быть информационными (запросить информацию, сообщить информацию, объяснить что-то), регулятивными (побудить к чему-то, дать совет, высказать просьбу), эмоционально-оценочными (выразить мнение, дать оценку, убедить в чем-то), этикетными (поддержать разговор, поблагодарить и др.). Общими для всех уровней владения языком и для решаемых при этом речевых задач являются умения, обеспечивающие возможность в процессе общения начать разговор, поддержать общение, выразить свое отношение к теме общения, следовать этикетным нормам общения, выйти в процессе общения из затруднительного положения, участвовать в общении с соблюдением изучаемого языка.

На занятиях по иностранным языкам в вузах нефилологических специальностей (Программно-методическое обеспечение, 2006) речевые умения, формируемые в процессе овладения речевым общением, дифференцируются не только по видам речевой деятельности, но и с учетом характера самой деятельности: аудирования в ходе монолога, диалога, в процессе диалога и при слушании монолога и т. д.

11. Условия успешности речевого общения

Способности участников общения использовать свои коммуникативные умения зависят не только от уровня владения языком, но и от условий, в которых протекает общение. Преподавателю важно знать, как внешние условия, в которых проходит общение, могут влиять на результаты коммуникации, и оказать учащимся помощь в преодолении возникающих трудностей общения. На занятиях по языку учащиеся знакомятся с особенностями компенсаторной компетенции, владение которой позволяет восполнять в процессе общения пробелы в знании языка, а также недостаток речевого и социального опыта общения на иностранном языке. Однако меньшее значение имеет способность преодолевать и другие условия, затрудняющие процесс коммуникации. Такие условия подразделяются на физические, социальные, временные.

Физические условия:

а) для устной речи:

- четкость произношения;
- посторонние шумы (в аудитории, на транспорте);
- отвлекающие звуки (на улице, в магазине, в дискотеке);
- помехи (шумы при общении по телефону, приеме радио- и телепередач);
- погодные условия (ветер, сильный мороз и др.);

б) для письменной речи:

- плохое качество печати;
- неразборчивый почерк;
- плохое освещение и др.

Социальные условия:

- количество учеников в классе;
- статус участников коммуникации;
- отношения между участниками коммуникации (дружелюбие/недоброжелательство, сотрудничество);
- условия работы (приспособленность аудитории для занятий, наличие оборудования).

Временные ограничения:

- ограничение для выступления и общения;
- недостаток времени для подготовки к докладу, выступлению и др.

Суммируем наше представление о речевом общении в виде табл. 7.

Таблица 7

Речевое общение

Признак речевого общения	Содержание речевого общения
Предмет	Направленность общения на установление взаимоотношений между его участниками
Условия	Непосредственное общение с активной или пассивной связью. Опосредствованное общение (чтение, просмотр фильма и др.)
Участники	Одно лицо (монолог), два лица (диалог), несколько лиц (полилог)
Цель	Обмен информацией, сообщение информации, побуждение к деятельности, эмоционально-оценочная деятельность
Характер	Бытовой, деловой, учебно-профессиональный, игровой, социокультурный
Способ	Перцептивный (восприятие друг друга), интерактивный (взаимодействие друг с другом), информативный (обмен информацией, заложенной в высказывании)
Тип (условия, в которых протекает общение)	Учебный, имитативно-подражательный, аутентичный (общение на свободную тему), профессиональный
Средства	Вербальные, невербальные (интонация, мимика, жесты, средства наглядности)
Функции	Информативная, побудительная, эмоционально-оценочная, этикетная
Сферы	Бытовая, учебно-профессиональная, социокультурная, общественно-политическая, административно-правовая
Результат	Восприятие информации и ее интерпретация
Единицы	Речевой акт. Высказывание. Текст. Ситуация как система взаимоотношений участников общения
Следование правилам речевого общения	Ориентировка в собеседнике. Доверие и внимание к собеседнику. Обоснованность речевого поведения. Владение вариативными единицами языка. Соблюдение правил речевого поведения
Выбор стратегии и тактики речевого общения	Передача партнеру новых знаний, формирование речевых навыков и умений. Выбор речевого поведения и смена стратегии и тактики по ходу общения
Умение преодолевать коммуникативные неудачи речевого общения	Знание причин коммуникативных неудач социокультурного, психологического и языкового характера и умение использовать компенсационные приемы и средства в процессе общения (языковая и экстралингвистическая догадка, перифраз и др.)
Результат овладения способами речевого общения	Формирование коммуникативной компетенции

12. Резюме

Речевое общение есть форма взаимодействия людей с помощью языка и одна из целей обучения языку как средству общения. В современной науке речевое общение исследуется такими дисциплинами, как функциональная лингвистика, прагматика, культура речи, теория речевой деятельности, психолингвистика.

В качестве структурных компонентов речевого общения рассматриваются средства общения и деятельность общения (речевая деятельность), владение которыми в одинаковой степени важно для практического пользования языком.

Речевое общение реализуется на занятиях по языку в устном и письменном виде, носит рецептивный (аудирование, чтение) и продуктивный (говорение, письмо) характер.

На занятиях и в практической деятельности используются разные виды речевого общения, образующие следующие оппозиции: общение контактное/дистантное, непосредственное/опосредованное, устное/письменное, диалогическое/монологическое, творческое/стереотипное, речевое/текстовое, частное/официальное и др.

В качестве единицы речевого общения рассматривается речевой акт (элементарное речевое действие), в то время как процесс общения есть совокупность таких актов, реализуемых в виде дискурсов/текстов с помощью высказывания (единицы речевого общения) и предложения (развернутого синтаксического построения). В некоторых публикациях в качестве единицы общения рассматривается ситуация как система взаимоотношения людей.

Эффективность речевого общения зависит от следования правилам общения и выбора стратегии речевого общения, которая определяет общий замысел цели общения и его тактику (выбор речевых действий в качестве способа реализации избранной тактики).

В ходе речевого общения могут возникать коммуникативные неудачи, знание которых и способов их преодоления входит в программу занятий по практике языка, культуре речи и риторике.

Организационными формами речевого общения являются ролевые игры, дискуссии, выступления на заданную тему, планируемая совместная деятельность.

Шкала уровней речевого общения характеризует коммуникативный содержательный компонент общения, который должен быть достигнут на разных этапах овладения языком. Применительно к школьной и вузовской формам обучения выделяется несколько уровней речевого общения: элементарный, базовый, пороговый, пороговый продвинутой, постпороговый (профессиональный), совершенный, уровень носителя языка.

Совершенный уровень владения речевым общением достигается в результате повышения квалификации, обучения в аспирантуре, пребывания в стране носителей языка. Овладение речевым общением на изучаемом языке предполагает формирование речевых умений, подразделяемых на общие, частные и специальные умения. Перечень таких умений и компетенций (коммуникативной, социокультурной, стратегической, компенсаторной, языковой, речевой) дается в Гос. образовательном стандарте, программах по иностранному языку.

13. Вопросы и задания

1. Что такое речевое общение?
2. Почему речевое общение рассматривается в качестве приоритетной цели в обучении языку?
3. Какие виды речевого общения вам известны? В чем различия между рецептивными и продуктивными видами общения?
4. Какую аргументацию приводят представители прямых методов при обосновании тезиса о том, что начинать обучение иностранному языку следует с устной формы общения?
5. Каковы признаки речевого общения? В чем различие между учебным и аутентичным общением?
6. Почему речевой акт рассматривается в качестве единицы речевого общения? В чем различия между дискурсом и текстом?
7. От чего зависит эффективность речевого общения? В чем причина коммуникативных неудач в процессе речевого общения?
8. Какие организационные формы речевого общения вам известны?
9. Как выглядит шкала уровней речевого общения? Какие общие, частные и специальные умения формируются в процессе овладения речевым общением?
10. Назовите умения речевого общения, которые на занятиях по языку следует формировать в первую очередь.

14. Рекомендуемая литература

1. Грейс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М., 1985.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. Содержание обучения иностранным языкам. С. 123 – 136.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учеб. М., 2006. Речевая коммуникация. С. 6 – 16.
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. М., 2001.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.; Нальчик, 1996.
6. Основы теории коммуникации / под ред. М.А. Василика. М., 2006. Речевое общение как способ коммуникации. С. 180–184.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. Общение как цель обучения. С. 6–17.
8. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. М., 1991. Понятие культуры речевого общения. С. 5–26.
9. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002. Виды общения. С. 14–23.
10. Формановская Н.И. Избранные статьи разных лет. М., 2007. Язык, речь, общение. С. 8–20.
11. Littlewood, W. Communicative Language Teaching. CUP, 1981.
12. Sheils, J. Communication in the Modern Language Classroom. Strasbourg, 1988.
13. Widdowson, H. Teaching Language as Communication. UP, 1979.

Глава 2

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

1. Цели и задачи обучения

К фонетическим средствам общения относятся все звуковые средства языка: звуки, звуко сочетания, ударение, ритмика, мелодика, интонация.

Владение фонетическими средствами общения наряду с лексическими и грамматическими является условием качественного пользования языком как средством общения в соответствии с существующими в языке нормами. В то же время овладение фонетическими средствами представляет для изучающего язык значительные трудности по причине как существующих расхождений между фонетическими нормами родного и изучаемого языка, что является причиной фонетических ошибок, так и индивидуальных особенностей учащихся, влияющих на восприятие и порождение иноязычной речи.

Целью обучения фонетическим средствам общения является формирование фонетических навыков – речевых действий, выполнение которых характеризуется высоким уровнем совершенства. Такие речевые действия обеспечивают возможность правильно воспринимать слышимые звуки иноязычной речи и воспроизводить их адекватно существующей норме. Показателем сформированности фонетических навыков является автоматическое и безошибочное восприятие звукового образа и его воспроизведение со скоростью, соответствующей среднему темпу речи носителя языка.

Формирование фонетических навыков связано с решением таких задач, как знакомство с работой органов речи при восприятии звуков, овладение их безошибочным воспроизведением, формированием способности к дифференциации сходных звуков в двух языках, знанием особенностей ударения и ритмико-интонационного оформления речи.

Фонетические навыки состоят из двух групп навыков, тесно между собой связанных, но нуждающихся в самостоятельном формировании, – слуховых и звукопроизносительных.

Слуховые навыки обеспечивают возможность правильно воспринимать звуки иноязычной речи, дифференцировать элементы звучащей речи и соотносить их с определенным значением. Звукопроизносительные (или речемоторные) навыки обеспечивают оформление высказывания, которое является звуковым, акцентно-ритмическим и интонационно оформленным. В этой связи в структуре произносительных навыков выделяются навыки артикуляционные, просодические (от греч. *prosodia* – ударение, припев) и интонационные. Навыки этой группы обеспечивают правильное восприятие ритмики и интонации иноязычной речи и оформление собственного высказывания в соответствии с нормами изучаемого языка.

В методической литературе встречается и другое наименование фонетических навыков – как слухо-произносительных и ритмико-интонационных. Под первыми подразумеваются навыки правильного произношения звуков в потоке речи и их понимание при аудировании речи других; под вторыми – на-

выки интонационно и ритмически правильного оформления речи и ее понимания при аудировании. (*Практикум по методике...*, 1985. С. 71; Соловова, 2002. С. 65).

Уровни сформированности слуховых и звукопроизносительных навыков при овладении произношением не всегда совпадают, что является причиной фонетических ошибок. Особое значение при этом имеет речевой слух. Незрелость речевого слуха тормозит формирование собственно произносительных навыков.

Почему формированию фонетических навыков следует уделять большое внимание? Потому что такие навыки входят состав речевых умений; если фонетические навыки сформированы недостаточно, то нарушения произносительной нормы приведут к нарушению коммуникации и даже сделают ее невозможной.

При говорении фонетические ошибки затрудняют понимание иноязычной речи и ведут к снижению социальной оценки речи собеседника.

При аудировании процесс слушания сопровождается проговариванием воспринимаемой информации во внутренней речи. Несформированность фонетических навыков приводит к рассогласованию между тем, что слышим, и тем, что фиксируем во внутренней речи. Следствием этого является нарушение коммуникации (слушаем одно, а слышим другое).

Чтение сопровождается озвучением текста во внутренней речи (а в некоторых случаях и во внешней). Наличие фонетических ошибок в процессе озвучения текста нарушает процесс понимания читаемого.

Наконец, письму предшествует развернутое проговаривание того, что предполагается зафиксировать в письменной форме. Проговаривание с нарушением фонетической нормы приводит к появлению грамматических ошибок и нарушению коммуникации.

Таким образом, сформированность фонетических навыков является одним из условий эффективного процесса устной и письменной коммуникации.

Конечной целью формирования фонетических навыков является овладение фонетической нормой современного литературного языка, близкой к норме носителей языка. Границы эти подвижны и зависят от цели обучения, его продолжительности, условий занятий, индивидуальных особенностей учащегося, в том числе развития речевого слуха.

Рассматривая фонетические навыки в качестве цели овладения фонетическими средствами общения, перечислим некоторые признаки, которым фонетические навыки должны соответствовать.

Первый признак: фонематичность (безошибочность) выполнения навыка. Речь идет о степени правильности фонетического оформления речи, достаточного для ее понимания собеседником. Формирование фонематичности навыка зависит от квалификации преподавателя, условий обучения и индивидуальных усилий учащегося.

На фонематичность навыка влияет акцент (от лат. *accentus* – ударение) – индивидуальные особенности произношения, свойственные говорящему на родном языке и проявляющиеся в произвольной замене звуков изучаемого языка звуками родного языка. Акцент – результат интерференции (взаимопроникновения) систем и норм языков. Он может затрагивать все уровни языка, но наиболее заметен в произношении (фонетика и интонация).

Ошибки, относящиеся к сфере акцента, классифицируются в зависимости от того, какая сторона звукового строя языка затронута интерференцией. Это может быть неумение правильно произнести звук (акустическая ошибка) или неспособность осознать функциональную значимость звука как фонемы (фонологическая ошибка). Нередко ошибки бывают результатом совокупного действия обоих факторов – артикуляционного и фонологического. Например, трудность русских мягких согласных для иностранных учащихся может быть обусловлена как непривычностью артикуляции, так и незнанием категории твердости – мягкости.

Трудности преодоления фонетических ошибок, вызванных акцентом, способствовали обоснованию методического принципа аппроксимации (от лат. *approximare* – приближаться). Согласно этому принципу обучение иноязычному произношению может быть ограничено приближением к нормативному произношению и допускает «снисходительное» отношение к фонетическим ошибкам, не нарушающим коммуникацию. Это утверждение спорно, особенно если речь идет о подготовке будущих преподавателей языка. В любом случае не следует допускать искажения в речевом потоке звуков, имеющих смыслоразличительное значение, ибо при этом происходит нарушение процесса общения. Можно согласиться со следующим утверждением: «К аппроксимации следует относиться как к неизбежному временному явлению, приемлемому только на начальном этапе обучения, где возможно наличие вариативности при произнесении отдельных звуков несмыслоразличительного характера, т. е. не влияющих на процесс коммуникации» (Гальскова, Гез, 2004. С. 281).

Второй признак: беглость – степень автоматизированности фонетических навыков, позволяющая судить о скорости воспроизведения устной речи в определенный временной интервал. Темп речи измеряется двумя способами: подсчетом звуков (или слогов), произносимых в единицу времени (в минуту или секунду), или средней длительностью звука (слога). (Длительность звуков измеряется в тысячных долях секунды.)

Темп речи для каждого человека может меняться в широких пределах и зависит от индивидуальных особенностей говорящего, его речевого опыта и содержания высказывания. С лингвистической точки зрения изменение темпа речи связано с двумя обстоятельствами: числом звуков (слов) в слове, или синтагме¹, и с интонационным оформлением высказывания.

Зависимость темпа речи от числа звуков (слов) в слове такова: чем больше звуков (слов) в слове, тем меньше средняя длительность звука (слога). Эта зависимость является следствием стремления к одинаковой по времени длительности (изохронности) произнесения слова или синтагмы. Для русского языка характерным является замедление темпа речи к концу синтагмы и отсутствие такого замедления в конечной повествовательной и в конечной вопросительной синтагме. Важно также отметить, что интонационное противопоставление в высказывании важного/неважного способствует изменению темпа речи: если синтагма содержит несущественную, дополнительную информацию, то при ее произнесении темп речи чаще всего убыстряется. Убы-

¹ Синтагма (от греч. *syntagma*, букв. – вместе построенное, соединенное) – интонационно-смысловое единство, которое выражает одно понятие и может состоять из одного слова, группы слов и целого предложения.

стрение темпа речи (по сравнению с нормальным, естественным для данного индивидуума) связано с сокращением длительности гласных и согласных, а замедление – с увеличением длительности гласных. Темп речи характеризуют и произносительные стили: торжественная, публичная речь отличается более медленным темпом, тогда как разговорная речь и особенно просторечие – быстрым темпом, что приводит к значительным изменениям фонетического облика слова (фразы).

Разница в темпе речи у разных людей весьма существенна. По наблюдениям Б. А. Бенедиктова (*Бенедиктов, 1974. С. 68*), средний темп устной речи на английском, немецком, французском языках составляет 146 – 148 слов/мин.

Рекомендуется с первых уроков вести занятия в среднем темпе речи носителей языка, максимально приближая условия обучения к условиям реальной коммуникации.

Третий признак: стабильность (устойчивость) фонетического навыка. Это качество навыка заключается в отсутствии отступлений от фонетической нормы при выполнении речевого действия. Стабильность навыка достигается выполнением тренировочных упражнений и знанием особенностей фонетической системы изучаемого языка в сравнении с родным языком.

Четвертый признак: автоматизм функционирования навыка, означающий возможность пользования фонетическим навыком в процессе речевой деятельности на неосознаваемом уровне. Автоматизму навыка предшествует сознательный контроль. Автоматизация навыка всегда полезна. Благодаря речевым автоматизмам участники общения имеют возможность сосредоточиться на содержании высказывания, а не на его форме, которая используется на уровне сформированных автоматизмов. Автоматизм навыка достигается выполнением тренировочных упражнений и обильной речевой практикой.

Одной из особенностей любого навыка, в том числе фонетического, является его склонность к деавтоматизации. Применительно к владению фонетическими средствами общения деавтоматизация заключается в замене звуковых средств изучаемого языка средствами родного языка по причине их сходства или совпадения, а также в нарушении произносительной нормы. Особенно заметна деавтоматизация произносительных навыков в период постановки произношения при отсутствии достаточной тренировки в закреплении сформированных навыков.

Формирование фонетических навыков – процесс длительный и не должен ограничиваться этапом постановки звуков. Для автоматизации навыка важно, чтобы его формирование опиралось не только на имитацию, но и на сознательный подход.

При формировании фонетических навыков учащиеся сталкиваются с тремя группами трудностей, на преодоление которых направлены усилия преподавателя:

- 1) артикуляционные: связаны с восприятием и воспроизведением звуков и чаще всего объясняются различиями, существующими в фонетической системе изучаемого и родного языка учащихся;
- 2) позиционные: возникают при воспроизведении звука в определенной позиции;
- 3) акустические трудности: происходят при дифференциации звуков.

Успешность преодоления перечисленных трудностей во многом зависит от индивидуальных особенностей учащихся, в частности от развитости речевого слуха, обеспечивающего способность к анализу и синтезу звучащей речи на основе различения фонем изучаемого языка.

Неразвитость речевого слуха, как свидетельствует опыт преподавания языка, тормозит формирование произносительных навыков, так как распознавание фонем происходит в результате их противопоставления друг с другом по каким-либо признакам (глухость – звонкость, твердость – мягкость и др.). С помощью речевого слуха в процессе общения происходит выделение дифференцировочных признаков фонем и различение лексического смысла слов. Это обстоятельство, в частности, подтверждает взаимозависимость фонетических и лексических навыков.

В структуре речевого слуха различаются его фонетическая, фонологическая и интонационная составляющие.

Фонетический слух определяется как способность правильно воспринимать и воспроизводить звуки, что является условием аутентичного, безадаптивного произношения. Фонематический слух обеспечивает способность воспринимать и воспроизводить смыслообразительные свойства звуков. Вследствие плохо развитого фонематического слуха учащиеся ошибочно ассоциируют фонемы изучаемого языка со схожими по произношению фонемами родного языка и не могут быстро определить отличительные признаки фонем в разных позициях. Что касается интонационного слуха, то он обеспечивает возможность различать интонационную структуру фразы и соотносить ее с интонационными вариантами.

Для формирования и развития речевого слуха рекомендуется использовать специальные тренировочные упражнения.

Фонетические навыки, формируемые в процессе обучения языку, входят в состав фонологической компетенции, которую следует рассматривать в качестве конечной цели овладения фонетическими средствами общения (*Общеввропейские компетенции... 2003. С. 116*). Такая компетенция включает помимо навыков знания и умение воспринимать и воспроизводить в процессе общения:

- 1) звуки (фонемы) и их варианты (аллофоны);
- 2) артикуляционно-акустические характеристики фонем (звонкость – глухость, твердость – мягкость и др.);
- 3) фонетическую организацию слов (слоговая структура, словесное ударение, тон);
- 4) просодику (ударение и ритм, интонация);
- 5) фонетическую редукцию (редукция гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного).

Phonetic competence is the knowledge of correct pronunciation

2. Особенности фонетической системы английского языка и ее трудности для русскоязычных учащихся

Такие трудности в первую очередь объясняются несхождением системы звуков английского и русского языков. В английском языке 12 гласных монофонем и 9 дифтонгов, а в русском языке – 6 гласных звуков (дифтонги отсутствуют). В английском языке 24 согласные фонемы, а в русском – 35. Всего

в английской фонологической системе на 26 букв приходится 48 звуков, каждый из которых имеет произносительные особенности, которые следует учитывать при постановке произношения. Особого внимания при этом требует несуществующая в фонетической системе русского языка позиция по долготе – краткости гласных звуков, твердости – мягкости согласных, а также аспирация согласных звуков *p, d, t, k*.

С точки зрения артикуляции наиболее сложными звуками при постановке английского произношения для носителей русского языка являются звук [ai], долгие звуки [a:] и [i:], образующиеся соответственно при сочетании *a + r, a + ss, a + sk, a + st u o + r, a + ll, a + w, wa + r*, а также межзубные звуки в *ing*-окончании. Оставаясь непоставленными или плохо поставленными, эти звуки разрушают слитность речи. Важно помнить, что правильно поставленное произношение сохраняется в течение всей жизни. Плохо поставленное произношение редко удается исправить, несмотря на использование различных корректировочных курсов. Особенно тяжело дается постановка межзубных звуков. При постановке этих звуков кончик языка становится в позицию между верхними и нижними зубами, неплотно прижимаясь к ним и образуя узкую щель, через которую с силой проходит струя воздуха, образуя звук в результате трения звука о стенки щели. Трудность при произнесении этих звуков связана не плохо с постановкой языка между зубами, а с выходом из этого положения при артикуляции последующего согласного звука. Совсем иная картина работы артикуляционных органов возникает при произнесении отсутствующего в русском языке гласного звука [æ]. В этом случае челюсть должна быть опущена, губы растянуты, кончик языка упирается в основание нижних зубов, а средняя спинка языка выгнута вверх. При постановке этого звука, по наблюдениям специалистов, требуется более длительная тренировка, чем при работе над другими монофтонгами английского языка.

При знакомстве с согласными звуками следует помнить, что артикуляторные характеристики таких звуков включают различия по участию шума и голоса, по месту и способу образования шума, по наличию или отсутствию палатализации (смягчения). Русский язык обладает гораздо большей степенью палатализации, чем языки романо-германской группы. В этом заключается одна из сложностей постановки английского произношения; сходные, казалось бы, по звучанию согласные звуки оказываются более твердыми в произношении. Например: нет – *net*, лет – *let*, бер – *ber*, и т. д.

В зависимости от степени участия в образовании согласных голоса и шума различаются согласные шумные (глухие и звонкие) и сонорные.

Согласные и гласные звуки речи произносятся в речевом потоке неизолированно и изменяются в зависимости от качества предшествующего или последующего звука. Поэтому тренировку артикуляции согласных, как и гласных, следует осуществлять в слогах. А так как любой слог содержит в себе гласный звук, то постановка произношения гласных звуков играет большую роль в овладении фонетической системой языка. В английском алфавите гласные буквы *a, e, i, o, u* произносятся так, как они читаются в открытом ударном слоге (кроме гласной *y*). Однако эти шесть гласных букв передают более 20 гласных звуков, что является трудностью на занятиях по фонетике.

Мелодика предложения в английском языке обычно не вызывает больших затруднений у русскоговорящих учащихся, владеющих интонационными конструкциями (ИК) в русском языке. В английском языке, как и в русском, вы-

деляются два основных тона – нисходящий и восходящий. Первый выражает законченность высказывания и употребляется в повествовательных и повелительных предложениях, имея при этом более выраженный категорический характер, чем в русском языке. Самым высоким тоном при этом произносится первый ударный слог, все последующие произносятся с постепенным понижением, вплоть до последнего ударного слога, после которого интонация выравнивается.

Зависимость интонации английского предложения от того, что все служебные слова, как правило, находятся в безударном положении, определяет ритмику речи: **ударные слоги произносятся через более или менее равные промежутки времени, безударные произносятся тем быстрее, чем большее их количество расположено между ударными слогами. Восходящий же тон в мелодике английского языка является обязательной характеристикой вопросительного предложения.**

Суммируем трудности английского произношения для русскоговорящих учащихся следующей цитатой из книги Р.П. Мильруда «Методика преподавания английского языка» (М., 2007. С. 37):

Russian learners of English can find it difficult to distinguish between the sounds in the words «bed» and «bad». They can equally find it difficult to distinguish the sound in the word «ten» and «tan», etc. The reason for the difficulty is that Russian students of English do not have in their native tongue the distinction between open, half-open and closed vowels, as well as between short and long vowels (as in «bin» and «bean») and monophthongs and diphthongs (as in «pen» and «pain»). English rhythm and stress pattern of sentences are also hard to master for the Russian learners. Russian speech is less rhythmical. Russian words do not have a primary and secondary stress.

3. Содержание обучения фонетическим средствам общения

Современная концепция обучения фонетическим средствам общения предусматривает непрерывность формирования и развития фонетических навыков на всех этапах обучения языку, а в случае необходимости их коррекцию.

На начальном этапе (обучение в средней школе, в рамках корректировочного курса в вузе) достигается пороговый уровень владения фонетическими средствами общения на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале из сферы бытового и учебно-профессионального общения, достаточный для продолжения занятий в вузе.

На основном этапе (обучение в вузе, бакалавриат) достигается пороговый продвинутый уровень владения фонетическими средствами общения, на котором обеспечивается совершенствование и расширение сформированных фонетических навыков на новом лексико-грамматическом материале. На продвинутом этапе (магистратура, повышение квалификации) достигается профессиональный уровень владения фонетическими средствами общения, а на занятиях со студентами-филологами при этом проводится углубленное знакомство с фонетической системой изучаемого языка и овладение приемами постановки и коррекции фонетических ошибок.

Отметим некоторые исходные положения, которыми принято руководствоваться при обучении фонетическим средствам общения.

1. Базу содержания обучения составляет фонетический минимум, который является набором фонетических и речевых средств, обязательных для

усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения языком в заданных Госстандартом и программой обучения параметрах. К таким обязательным фонетическим средствам для начального этапа обучения в гуманитарном вузе относятся сочетания согласных и гласных в разных позициях, произношение грамматических форм, ритмические модели сложных слов, слова с постоянным и подвижным ударением, слитность произношения слов в синтагме, безударные слова и слова с ослабленным ударением, интонационные конструкции, правила чтения.

В вузах неязыковых специальностей цель обучения фонетике на начальном этапе выглядит следующим образом:

- а) совершенствование слухо-произносительных навыков, приобретенных в средней школе;
- б) совершенствование навыков чтения про себя (*Программно-методическое обеспечение...*, 2006. С. 24).

Овладение фонетическим минимумом для начального этапа наряду с лексическим и грамматическим минимумами дает возможность обучающимся в соответствии с нормами языка участвовать в общении в пределах пройденных тем и ситуаций, вести запись прослушанного и прочитанного, задавать вопросы и отвечать на них.

2. Содержание обучения ориентировано на норму современного литературного произношения. По мере овладения нормами языка возможно обращение к его разговорным формам, чему способствует влияние разговорной речи.

3. При обучении фонетическим средствам общения исходят из нейтрального полного стиля современного литературного произношения, который принят в работе преподавателя языка и лежит в основе учебного процесса и средств массовой коммуникации. Дифференциация стиля произношения на полный и неполный принадлежит Л.В. Щербе, который под полным стилем произношения понимал «тот стиль, в котором учащийся делает первые шаги, медленно и спотыкаясь, артикулируя непривычное ему слово» (*Щерба, 2002. С. 134*). Однако полный стиль речи в процессе обучения не должен связываться с замедленным темпом речи. Это не столько замедленное, сколько отчетливое произношение выделенных звуковых элементов. Что касается неполного (разговорного) стиля, то в него, по мнению Л.В. Щербы, включается все то, что обуславливается ситуацией общения и что для полного стиля произношения не характерно, – быстрое, часто небрежное произношение, интонационная свобода и гибкость. Считая полный стиль произношения объектом обучения на занятиях, в то же время знакомить учащихся с элементами неполного стиля, что важно для понимания живой разговорной речи.

4. Средний темп речи с самого начала обучения должен приближаться к среднему темпу речи носителей языка: при говорении 220 – 240 слог/мин, при аудировании допускается более высокий темп речи в зависимости от характера аудиотекста.

5. Требования к иноязычному произношению определяются с опорой на принцип аппроксимации, т. е. допустимости приближения произношения к нормативному в границах, при которых не нарушается понимание речи участниками общения. Следование принципу аппроксимации предполагает обязательное усвоение учащимися основ иноязычного произношения – основных оппозиций гласных и согласных звуков, акцентно-ритмических моделей слова и интонационных конструкций, различающих смысл звучащей речи.

Основные положения содержания обучения фонетическим средствам общения нашли практическую реализацию в фонетических минимумах для разных профилей, этапов и уровней владения языком и представлены в соответствующих учебниках и программах.

На занятиях при этом можно руководствоваться следующими рекомендациями.

Начальный этап обучения

На начальном этапе планируется достижение порогового уровня владения фонетическими средствами общения, а занятия сконцентрированы на формировании слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале преимущественно из сферы бытового и учебно-профессионального общения.

Фонетический минимум дифференцируется с учетом вида речевой деятельности, в котором протекает речевое общение.

Тематика фонетического минимума для аудирования и говорения:

- Различение согласных и гласных звуков
- Фонетическая характеристика иноязычного ударения
- Подвижность ударения
- Беглые гласные
- Чередование согласных
- Фонетические особенности интернациональных слов

Тематика фонетического минимума для чтения:

- Графика и звукобуквенные соотношения
- Правила чтения
- Интонация
- Система ИК
- Употребление ИК в звучащей речи
- Контекстуальное употребление интонационных конструкций.

Конкретизируем требования к фонетической стороне иноязычной речи на разных стадиях обучения английскому языку в средней общеобразовательной школе (*Новые государственные стандарты...*, 2004).

Начальное общее образование (2 – 4 кл.)

Адекватное произношение и различение на слух всех звуков и звуко сочетаний английского языка. Соблюдение норм произношения: долгота и краткость гласных, отсутствие оглушения звонких согласных в конце слога или слова, отсутствие смягчения согласных перед гласными. Ударение в слове, фразе, отсутствие ударения в служебных словах (артиклах, союзах, предлогах), членение предложений на смысловые группы. Ритмико-интонационные особенности повествовательного, побудительного и вопросительного (общий и специфический вопросы) предложений.

Основное общее образование (5 – 9 кл.)

Навыки адекватного произношения и различения на слух всех звуков английского языка. Соблюдение правильного ударения в словах и фразах. Членение предложений на смысловые группы. Соблюдение правильной интонации в различных типах предложений.

Дальнейшее совершенствование слухо-произносительных навыков, в том числе применительно к новому языковому материалу.

Среднее (полное) общее образование. Базовый уровень (10–11 кл.)

Совершенствование слухо-произносительных навыков, в том числе применительно к новому языковому материалу, навыков правильного произношения. Соблюдение ударения и интонации в английских словах и фразах ритмико-интонационных навыков оформления различных типов предложений.

Среднее (полное) общее образование. Профильный уровень

Совершенствование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, в том числе применительно к новому языковому материалу.

Основной этап обучения (филологический профиль обучения)

На основном этапе (подготовка бакалавров) планируется достижение порогового продвинутого уровня владения фонетическими средствами общения. Работа преподавателя при этом сосредоточена: а) на совершенствовании сформированных фонетических навыков на новом лексико-грамматическом материале; б) коррекции фонетических навыков в случае необходимости; в) систематизации знаний фонетической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащихся; г) ознакомлении учащихся с приемами постановки звуков и исправлением фонетических ошибок (подготовка студентов – преподавателей языка).

Звукоря стона речи иностранных учащихся на этом этапе в сравнении с начальным этапом должна характеризоваться большей ясностью, четкостью, разборчивостью произносительных навыков, менее выраженным акцентом, свободным владением экспрессивными и эмоциональными средствами языка.

Основными задачами обучения фонетике и интонации при этом являются овладение слухо-произносительными и ритмико-интонационными нормами иноязычной речи во всех видах речевой деятельности; фонетическая подготовка с ориентацией на будущую специальность учащихся. Эти задачи реализуются в речевой деятельности следующим образом.

В области аудирования: а) формирование фонологического слуха на материале изучаемого языка; б) восприятие общего фонетического облика слова в речевом потоке и ритмико-интонационного оформления эмоционально-нейтральной звучащей речи; в) осознание системы типичных интерференционных ошибок в иноязычной речи учащихся и формирование контроля над собственным произношением.

В области говорения: а) усвоение в полном объеме иноязычной артикуляционной базы в динамике речевого потока; б) овладение интонационной системой изучаемого языка; в) осознание методов артикуляционной корректировки акцентных отклонений в иноязычной речи учащихся разных национальностей.

В области чтения: а) овладение техникой фонетически правильного чтения текстов разных функциональных стилей и художественных текстов со скоростью 60–70 слов/мин; б) определение нормы и ошибочности ритмико-интонационного оформления звучащего текста.

В области письма: а) практическое усвоение принципов иноязычной орфографии и пунктуации и случаев несовпадения знаков препинания и интонации; б) автоматизация навыков членения потока речи на слова и синтагмы; в) овладение фонетической транскрипцией, осознание соответствия между буквами, звуками и знаками транскрипции.

Продвинутый этап обучения (филологический профиль)

На продвинутом этапе (подготовка магистров, повышение квалификации) достигается постпороговый и профессиональный уровень владения фонетическими средствами общения, по своим параметрам близкий или соответствующий уровню носителя языка. Занятия по фонетике сводятся к систематизации знаний из области фонетической системы изучаемого языка, коррекции ошибок в случае их появления, овладению методическими приемами постановки произношения и исправления фонетических ошибок, звуковой интерференции русского произношения и интонирования.

Занятия по фонетике сосредоточены на следующих аспектах фонетической системы изучаемого языка: звуки, ритмика слов и словосочетаний, слитность произношения, ударение, интонация. Задачи продвинутого этапа по овладению фонетическими средствами общения применительно к разным видам речевой деятельности выглядят следующим образом.

В области аудирования: а) восприятие общего фонетического облика слова в разговорном (неполном) стиле произношения; б) понимание значения звучащего предложения как результата взаимодействия синтаксиса, лексики, интонации и контекста; в) восприятие модальных реализаций ИК в эмоционально окрашенной речи; г) анализ звучащих текстов в исполнении мастеров художественного слова.

В области говорения: а) совершенствование фонетических навыков; б) расширение фонетических навыков за счет нового материала (слитность произношения, типы интонации; в) овладение акцентологической системой и эмоционально-экспрессивной функцией русской интонации.

В области чтения: а) автоматизация техники беглого и выразительно-го чтения текста, в том числе эмоционально-окрашенного художественного текста со скоростью 75–85 слов/мин; б) осознание вариативности ритмико-интонационного оформления текста в пределах нормы и оценки того или иного варианта с точки зрения коммуникативных и эмоционально-экспрессивных особенностей текста.

В области письма: а) совершенствование навыков орфографической и пунктуационной правильности письменной речи; б) автоматизация правильного написания морфем.

Формирование фонетических навыков в нефилологическом вузе

Задачи обучения фонетическим средствам общения сформулированы в документе «Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей» (2006) и дифференцируются в программах обучения, составленных на основе этого документа, в зависимости от одной из трех рекомендуемых моделей обучения. Они отличаются количеством часов, отводимых на обучение языку, и решаемыми задачами на фонетическом уровне. В названном документе фонетическому аспекту обучения отводится весьма скромное место:

- совершенствование слухо-произносительных навыков, приобретенных в средней школе;
- совершенствование навыков чтения про себя.

4. Методика обучения фонетическим средствам общения

Последовательность введения звуков определяется либо их трудностью для произношения, либо речевым образцом, в котором впервые встречается новый звук. Во втором случае в качестве единицы обучения используется речевой образец, в структуре которого выделяется фонетическое явление, которое и становится объектом наблюдения.

С точки зрения трудности для русскоязычных учащихся звуки изучаемого языка принято делить на три группы:

- 1) звуки близкие по звучанию к звукам родного языка учащихся,
- 2) звуки, частично совпадающие по звучанию,
- 3) звуки, отсутствующие в родном языке учащихся.

1. Звуки, фонетически близкие к фонемам родного языка по акустическим и артикуляционным свойствам. Напр., англ. [p] и рус. [п]; [s] и [с]. Это наиболее легкая для овладения произношением группа звуков. Артикуляционная база таких звуков на родном языке схожа с их произношением на русском языке. При овладении такими звуками действует перенос из родного языка и специальной работы по овладению артикуляционной базой не требуется. Усвоение звука происходит в результате подражания произношению учителя.

2. Звуки, имеющие сходство со звуками родного языка учащихся, но не совпадающие с ними полностью. Напр., англ. [t] и рус. [т]; англ. [d] и рус. [д].

При знакомстве со звуком [л] следует иметь в виду, что англ. [l], схожий по произношению с [л], в англ. языке имеет два варианта: светлое [l] и темное [ɫ]. Оба варианта отличаются от русских фонем [л] тв. и [л] мягк. тем, что при произнесении английских фонем передняя спинка языка приподнята к альвеолам и прижата к ним. При произнесении русской фонемы [л] кончик языка прижат к верхним зубам. Кроме того, англ. темный [ɫ] (он встречается в конечном положении в слове или перед согласной) более четкий и продолжительный, чем русский звук [л].

При восприятии и произнесении звуков второй группы особенно сильна интерференция родного языка. Следовательно, при постановке таких звуков требуется частичная перестройка сложившейся артикуляционной базы, а для усвоения звуков недостаточно полагаться только на имитацию; необходим анализ артикуляционной базы, желательно с использованием зрительных опор (таблицы, схемы артикуляции звуков).

3. Звуки, не имеющие артикуляционных аналогов в родном языке учащихся.

При усвоении артикуляции таких звуков возникает необходимость в создании новой артикуляционной базы, отсутствующей в родном языке. Для этого используется показ и объяснение, сопровождаемые осознанной имитацией.

Самыми трудными считаются звуки, не имеющие аналогов в родном языке учащихся. Иной точки зрения придерживался Л.В. Щерба, который считал более трудными звуки, имеющие сходное звучание, но не совпадающие по артикуляции. По мнению Л.В. Щербы, наличие сходства с фонемами родного языка увеличивает возможность межъязыковой интерференции.

При определении трудности – легкости звука следует учитывать не только особенности восприятия и воспроизведения звука, но возможности поло-

жительного переноса и интерференции. Некоторые звуки легко воспринимаются на слух, но трудно произносятся. Имеются также звуки, которые относятся к легким в изолированном воспроизведении, но становятся трудными в иных позициях, например, трудности, вызываемые смягчением согласных и их оглушением/озвончением.

Работа по формированию фонетических навыков включает следующие этапы: демонстрация звука, постановка звука (объяснение способа его произношения), закрепление употребления звука (тренировка), выход в речевую деятельность.

1. Демонстрация звука

На этом этапе предусматривается отчетливое произношение звука преподавателем: а) в изолированной позиции, б) в контексте слова, предложения. Используются оба способа представления звука, однако предпочтительным считается первый, так как удается подчеркнуть характерные признаки звука без влияния на артикуляцию окружающих звуков.

2. Постановка звука

Включает объяснение способа произнесения звука. Объяснение должно быть кратким и понятным учащимся и сопровождаться демонстрацией того, как звук произносится.

При постановке звуков большую помощь могут оказать наглядные пособия с изображением положения органов речи при произнесении звука. Образцы таких рисунков и методические указания по работе с ними можно найти в пособиях для изучающих иностранный язык.

Средства наглядности особенно эффективны в работе с детьми. Дети в большинстве своем обладают способностью к имитации, хорошо развитым речевым слухом, стремлением к контактности и общительности. У детей успешно формируется безакцентное произношение при условии аутентичности речи самого учителя и использовании наглядных материалов. Песни, рисунки, скороговорки, игры, в том числе компьютерные, должны органично входить в структуру урока. Фонетическим упражнениям желательно придавать игровой характер:

а) с помощью звукоподражательных игр;

б) проговариванием с разной скоростью, разной силой голоса, разной эмоциональной окраской голоса. Этот прием широко используется на занятиях по интенсивным методам обучения;

в) проговариванием в сопровождении движений, хлопков в ладоши и др.

Описание различных игр при работе с детьми можно найти в приложениях к журналу «Иностранные языки в школе» и в кн.: О.Е. Сергеева. Основы игровой методики обучения иноязычному общению дошкольников-иностранцев. М., 2001; Коньшова А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. Минск, 2006; Коньшова А.В. Английский для малышей. СПб., 2004.

3. Закрепление произношения звука

На этом этапе достигается формирование фонетических навыков в результате выполнения тренировочных упражнений. Используются два вида упражнений:

а) упражнения в слушании (рецептивные). Выполнение таких упражнений не требует словесной реакции со стороны учащихся;

б) упражнения в слушании и воспроизведении (продуктивные). При выполнении упражнений предусмотрена словесная реакция на предъявляемые стимулы.

В качестве материала используются единицы языка в виде звуков, звуко-сочетаний, слов, предложений. Вот образцы упражнений.

А. Упражнения в слушании:

- Прослушайте ряд слов. Поднимите руку (хлопайте в ладоши), когда услышите слово со звуком ...
- Слушайте слова, подчеркните в тексте звук...
- Слушайте пары слов (слов). Обозначьте знаком (+) одинаковые по значению слова (слоги) и знаком (–) разные.
- Слушайте и одновременно читайте текст. Впишите в него пропущенные слова (буквы).
- Слушайте предложения. Поставьте в конце предложения точку, вопросительный или восклицательный знак в зависимости от типа ИК.

Б. Упражнения в слушании и воспроизведении:

- Слушайте и повторяйте текст про себя.
- Слушайте и повторяйте текст вместе с преподавателем.
- Слушайте и повторяйте текст в паузы.
- Слушайте и одновременно читайте текст.
- Слушайте, одновременно читайте и проговаривайте текст.
- Слушайте, повторяйте и записывайте текст на магнитофон.
- Слушайте и пишите (слуховой диктант).
- Расставьте в предложениях словесные ударения и прочитайте их вслух.
- Прослушайте повествовательное предложение и преобразуйте в вопросительное.
- Прослушайте вопрос и ответьте на него одним словом.
- Приведите слова с указанным звуком. Составьте с этими словами предложения.
- Сгруппируйте слова из текста по различным признакам, например по звонким – глухим согласным.

Этап тренировки следует начинать с выполнения упражнений на звуковую дифференциацию звуков. Такие упражнения помогают закрепить особенности произношения звуков со сходными звуками родного языка, вызывающими интерференцию, а также близкими по произношению в изучаемом языке. С этой целью полезно использовать упражнения на сопоставление звуков.

4. Совершенствование фонетических навыков

Формирование фонетических навыков обеспечивает их развитие и совершенствование в результате переноса навыка в различные ситуации общения. Такое совершенствование навыков достигается выполнением речевых упражнений. Для этого используются речевые единицы в виде предложений и текстов. Совершенствование фонетических навыков тесно связано с работой по аудированию текстов и их анализом с точки зрения фонетического содержания.

5. Методы обучения фонетическим средствам общения

На занятиях по фонетике используются два метода обучения, называемые также подходами (напр., Соловова, 2002): имитативный и аналитико-имитативный.

Имитативный метод (акустический) предполагает использование имитации, т.е. повторение звуков, слов, фраз за преподавателем или диктором в звукозаписи в качестве основного приема обучения при формировании фонетических навыков. При этом может иметь место как осознанная, так и неосознанная имитация. Опираясь на идеи прямого (натурального) метода обучения, его сторонники рекомендуют занятия вести только на изучаемом языке, а язык усваивать в результате подражания и имитации речи его носителей.

Главной причиной фонетических ошибок последователи имитативного метода считают неправильное восприятие иноязычных звуков в результате их интерференции, толчком к которой является сопоставление звуков двух языков. Чтобы избежать такой интерференции, нужно не объяснять, как звук произносится в сопоставлении со звуками родного языка, а помочь учащимся правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки. В ходе формирования слухо-произносительных навыков учащиеся смогут исправлять свои ошибки и воспринимать разницу между тем, что они слышат, и тем, как произносятся.

Кроме того, число звуков, которые можно объяснить или описать учащимся, невелико, их проще показать.

Роль преподавателя при работе с использованием имитативного подхода сводится к демонстрации звукового образца и контролю над его воспроизведением.

Однако правильно, неискаженно воспринимать звучащую речь могут не все учащиеся. Особенно это касается взрослых, имитативные способности которых значительно хуже, чем у школьников.

Успешность имитации также зависит от развитости речевого слуха учащихся и от объекта подражания, т.е. аутентичности произношения самого учителя. Считается, что акустический способ овладения произношением лучше всего подходит для работы в системе курсового обучения, цель которых в первую очередь заключается в овладении основами разговорного языка при снисходительном отношении к фонетическим ошибкам, не затрудняющим процесс общения. Однако в условиях общеобразовательной школы и при подготовке будущих преподавателей языка этот способ обучения фонетическим средствам вряд ли можно считать заслуживающим применения. Предпочтение следует отдать аналитико-имитативному методу (артикуляторному).

Аналитико-имитативный метод. Сторонники сознательных методов считают, что опора на принцип сознательности и использования правил обеспечивает качественное и более быстрое формирование навыков в сравнении с обучением, опирающимся лишь на имитацию.

По этой причине, особенно в условиях работы со взрослыми учащимися, ведущим методом обучения фонетическим средствам общения считается аналитико-имитативный метод, в то время как имитативному методу отводится вспомогательная роль.

В работе с использованием аналитико-имитативного метода усвоению фонетического материала предшествует его объяснение и анализ. Объяснение сопровождается демонстрацией схемы артикуляции звука. Одновременно дается звуковой образец.

После объяснения и демонстрации звука следует его воспроизведение учащимися – имитация. Имитация, следующая за анализом, более эффек-

тивна, так как носит осознанный характер. При этом удельный вес имитации и анализа может видоизменяться в зависимости от характера фонетического явления, языковой подготовки учащихся и развитости речевого слуха.

Основные положения *артикуляторного метода* постановки звуков были сформулированы известным педагогом и методистом И.А. Грузинской (1905 – 1940) и сводились к следующим положениям:

1. Начинать обучение иностранному языку следует с постановки звуков, для чего использовать вводный фонетический курс.
2. Каждый звук должен быть тщательно отработан сначала в изолированном виде, а затем в контексте слова.
3. В подаче звуков надо идти от легких к более трудным. Более легкие звуки – совпадающие в обоих языках. Более трудные – несовпадающие, частично совпадающие и отсутствующие в родном языке.
4. Для чистоты произношения необходимо демонстрировать работу органов артикуляции при произнесении каждого звука.
5. Формирование произносительных и слуховых навыков нужно проводить в отдельности, но в тесном взаимодействии друг с другом.

6. Виды фонетических курсов

Для обучения фонетическими средствами общения предназначаются три вида курсов: вводно-фонетический, сопроводительный и корректировочный.

Вводно-фонетический курс используется на начальном этапе обучения, он продолжается сопроводительным курсом (основной этап) и завершается корректировочным (продвинутый этап). Временные рамки отдельных курсов могут смещаться в зависимости от количества часов, отводимых на обучение языку, профиля (филологический – нефилологический) и этапа обучения.

Вводно-фонетический курс

Цель курса, продолжительность которого одна – две недели занятий, – формирование базовых звукопроизносительных и ритмико-интонационных навыков на ограниченном лексико-грамматическом материале из сферы бытового и учебного общения, а также навыков чтения и письма. Вместе со звуковой стороной речи учащиеся знакомятся с некоторыми речевыми образцами и моделями предложения. Однако отбор лексического и грамматического материала носит подчиненный характер и диктуется задачами вводно-фонетического курса.

В качестве единицы обучения используются звук – слог – слово – предложение – речевой образец – текст. В рамках курса учащиеся также знакомятся с основными особенностями фонетической системы. Такое знакомство носит более развернутый характер на занятиях с будущими филологами-русистами.

Программа вводно-фонетического курса включает следующие разделы:

1. Звуки и их основные противопоставления: гласные – согласные, глухие – звонкие, твердые – мягкие.
2. Ударение и создаваемые с его помощью ритмические модели одно-, двух- и трехсложных слов.
3. Типы интонационных конструкций.

Этот объем фонетического материала составляет базу практического курса фонетики и является обязательным для изучения в любой аудитории, хотя последовательность прохождения материала может быть разной в зависимости от характера курса.

Выделяют два типа вводно-фонетических курсов: национально-ориентированные и общего типа.

Курсы национально-ориентированные считаются наиболее эффективными, так как учитывают особенности фонетической системы родного языка учащихся. Сопоставление двух языков позволяет определить наиболее трудные и более легкие для усвоения явления языка и соответствующим образом их расположить на уроке. Как правило, сначала вводится более легкий для усвоения материал, а затем более трудный для учащихся данной языковой группы. Рекомендации по построению вводно-фонетического курса с учетом родного языка учащихся содержатся в кн.: *Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М., 2001.*

Курсы общего типа не ориентированы на родной язык учащихся. Последовательность введения материала определяется трудностью фонетических явлений и коммуникативной направленностью занятий.

В соответствии с принципом устного опережения последовательность работы над материалом следующая: новый звук, новое слово, новое предложение должны быть услышаны, затем произнесены, после этого прочитаны в книге (на доске) и лишь после этого записаны.

Сформированные в рамках вводно-фонетического курса фонетические навыки нуждаются в совершенствовании и коррекции. Эта работа продолжается во время сопроводительного курса фонетики.

Сопроводительный курс фонетики

Особенность такого курса состоит в том, что занятия по фонетике присутствуют на каждом уроке, на протяжении всего времени обучения и часто реализуются в виде фонетической зарядки. Цель курса – совершенствование и развитие фонетических навыков на новом лексико-грамматическом материале. На занятиях с филологами сопроводительный курс может выделяться в самостоятельный аспект обучения. В рамках сопроводительного курса большое внимание уделяется развитию техники чтения и письма, снятию произносительных трудностей, возникающих при работе с текстом.

Фонетический материал в сопроводительном курсе изучается в следующем объеме:

1. Согласные и гласные в разных фонетических позициях, сочетания согласных и гласных, произношение грамматических форм слова.
2. Ритмические модели многосложных слов, группы слов с постоянным и подвижным ударением.
3. Слитность произношения слов в речи, безударные слова и слова с ослабленным ударением.
4. Закономерности синтагматического членения, расположение центра интонационной конструкции и его перенос, интонационное оформление предложений в тексте.

В условиях начального этапа сопроводительный курс имеет форму фонетической зарядки. Она проводится в начале урока и обеспечивает настрой-

ку слухового и речевого аппарата учащихся на иноязычное произношение. Виды и формы фонетической зарядки разнообразны. Рекомендуются следующие виды работы: устный рассказ преподавателя, в котором встречается новое фонетическое явление, с последующей отработкой этого явления, хоровое повторение образцов, разучивание пословиц, стихотворений, песен. Широко используются фонетические игры, например, предлагается назвать как можно больше слов с определенным звуком. Преподаватель возвращается к фонетике на уроке не один раз, исправляя ошибки в речи учащихся и предлагая исправлять ошибки своих товарищей. Тем самым он приучает учащихся постоянно следить за своим произношением и одновременно знакомит будущих преподавателей с приемами исправления фонетических ошибок.

Корректировочный курс

Такой курс входит в программу обучения учащихся, которые уже имеют достаточную подготовку по иностранному языку и занимаются на старших курсах языкового вуза, в системе повышения квалификации. Корректировочный курс строится с опорой на их родной язык и учитывает фонетические трудности изучаемого языка. Цель корректировочного курса – преодоление иностранного акцента, совершенствование фонетических навыков.

Материал в таких курсах организуется:

- а) с точки зрения описания произносительных явлений, характеризующих особенности иноязычной фонетической системы,
- б) фонетических трудностей, возникающих у учащихся разных национальностей.

Основное место на занятиях отводится не столько корректировке фонетических навыков, сколько осознанию учащимися произносительных и ритмико-интонационных особенностей фонетической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным языком.

В работе со студентами-филологами также проводится систематизация знаний из области фонетики и обучение приемам постановки звуков и исправлению фонетических ошибок. Такой работе отводится большое место в период педагогической практики студентов. Корректировочный курс, как правило, входит в структуру уроков по практике языка в качестве его самостоятельной части, а на занятиях со студентами-филологами выделяется в самостоятельный аспект работы и находится в тесном взаимодействии с теоретическими курсами фонетики.

7. Средства наглядности на занятиях по фонетике

При обучении фонетическим средствам общения используют следующие средства наглядности: фонограммы (речь, непосредственно звучащая либо в записи на грампластинки, магнитную ленту или компакт-диски), видеограммы (кинофильмы, диафильмы, видеофильмы, компьютерные программы), видеофонограммы (комбинация звуковых и зрительных средств).

При постановке произношения и формировании фонетических навыков преимущественное внимание уделяется работе с фонограммами. С помощью фонограммы обеспечивается возможность:

1) создавать иноязычную речевую среду, специально организованную и свободную от помех, которые возникают при непосредственном общении;

2) продлевать время пребывания в языковой среде благодаря возможности работать с фонограммой в свободное от аудиторных занятий время;

3) расширять диапазон аудирования иноязычной речи и градуировать трудности восприятия: знакомый/незнакомый голос, мужской/женский, нормальный/замедленный темп;

4) фиксировать речь с помощью средств звукозаписи, что делает ее объектом наблюдения и анализа со стороны преподавателя и коррекции со стороны учащихся;

5) осуществлять индивидуальную, парную и групповую работу с опорой на слуховой образец.

Фонограмма является наиболее доступным средством обучения, чем, в частности, объясняется ее популярность на занятиях по языку. По наблюдениям С.И. Архангельского (Архангельский, 1974, С. 362) более 40% технических средств, применяемых в учебном процессе в высшей школе, приходится на средства звукозаписи. Можно утверждать, что на занятиях по языку, особенно на начальном этапе, этот процент значительно выше благодаря выделению в учебном плане часов для работы в лингафонном классе.

На занятиях по фонетике использование фонограмм преследует две цели: знакомство с фонетической системой языка; формирование фонетических навыков.

Работа с фонограммой при этом носит характер непосредственной демонстрации фонетического явления, сопровождаемой зрительным подкреплением в виде жестов, мимики, артикуляции, рисунков с изображением работы органов речи при произнесении звуков.

С образцами звучащей речи учащиеся знакомятся также при работе с лингафонными курсами, которые выпускаются в виде приложения к учебнику и содержат материал, который следует озвучить в лаборатории ТСО, либо набора фонограмм.

Лингафонные курсы содержат образцы звуков, упражнения для формирования фонетических навыков и методический комментарий по работе с курсом. В них, как правило, представлены следующие типы заданий:

1) на различение звуков в словах. Цель упражнений – развитие фонематического слуха;

2) на выделение синтагм. Предлагается сначала прослушать предложение, состоящее из одной синтагмы и указать границы каждого предложения. Затем характер аудиотекста усложняется: студентам предлагается прослушивать фразы, состоящие из нескольких синтагм, и определять количество синтагм в тексте. При выполнении задания можно пользоваться печатным текстом;

3) на определение предиката вопроса. Предлагается слушать предложения с вопросительной интонацией и одновременно читать текст, в котором вопросительный знак отсутствует. Следует расставить в тексте вопросительные знаки;

4) на различение интонационных конструкций. Прослушав предложение, студенты делают в тексте пометы в виде точки, вопросительного либо восклицательного знака.

При работе с фонограммой большое внимание следует уделять записи голоса учащихся на магнитную ленту. Упражнение в магнитозаписи обычно состоит из задания, интервала для записи ответа, ключа в виде правильного ответа и паузы для самокоррекции. Недостатком многих упражнений с ключом является возможность механического воспроизведения учащимся правильного ответа (ключа) при самокоррекции. По этой причине при составлении заданий для работы с магнитофонными записями рекомендуется использовать ключи, содержащие не только правильный ответ, но и выбор правильного ответа из нескольких возможных.

Ключи при выполнении заданий в магнитозаписи могут быть звуковыми и печатными. Звуковые ключи обеспечивают более высокую точность самокоррекции. Этот факт объясняется тем, что печатные ключи часто служат подсказкой (учащийся имеет возможность прочесть правильный ответ до собственной реакции на предъявляемый стимул). Следует также иметь в виду, что несовпадение графического и звукового образа слова на этапе становления фонетического навыка может стать причиной интерференции.

Для формирования фонетических навыков используются также радиопередачи и компьютерные технологии.

8. Контроль в обучении фонетическим средствам общения

Сформированность фонетических навыков в программах по иностранным языкам не выделяется в самостоятельный объект контроля, а осуществляется при выполнении заданий на аудирование, говорение и чтение вслух.

При оценке правильности произношения следует различать ошибки фонетические и фонологические. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысл высказывания; вторые искажают содержание высказывания и нарушают правильность понимания (табл. 8, 9).

Фонетические ошибки следует исправлять, однако на общую оценку ответа они не должны влиять. Фонологические же ошибки относятся к разряду грубых, и их наличие дает основание для снижения оценки.

При контроле слухо-произносительных навыков преподаватель руководствуется принципом аппроксимации, допускающим снисходительное отношение к фонетическим ошибкам, если они не нарушают коммуникации, т. е. не носят смысловозначительный характер.

Объектами контроля на занятиях по фонетике являются произношение звуков, ударение, ритмическое членение текста, употребление интонационных конструкций.

Для контроля фонологической компетенции можно воспользоваться следующими рекомендациями.

Таблица 8

Фонетическое оформление речи

(Источник: Соловова Е.Н. Методика обучения английскому языку. Базовый курс. М., 2002. С. 233).

Балл	Параметр
5	У учащегося произношение полностью соответствует программным требованиям, хотя встречаются ошибки, не препятствующие общению на ИЯ. Речь достаточно выразительна и понятна носителю языка. Говорящий адекватно использует ритмику и мелодику иноязычной речи для выражения своих коммуникативных намерений
4	Произношение учащегося в целом соответствует программным требованиям, но встречаются случаи отклонения от произносительных норм, однако они не мешают ему общаться на ИЯ с носителями языка. В основном он умеет использовать ритмику, мелодику иноязычной речи, хотя его речь может быть недостаточно выразительна и не может способствовать точному выражению его коммуникативных умений
3	У учащегося наблюдается попытка правильно произносить и интонировать речь, но заметна интерференция родного языка. Его речь в основном понятна носителям языка
2	Произношение учащегося подвержено сильному влиянию родного языка, что осложняет понимание его речи носителем языка

Требования к фонетической правильности речи на разных уровнях владения языком содержатся также в книге «Европейские компетенции владения иностранным языком» (2003).

Таблица 9

Уровень фонологической компетенции

A1	Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз, понимание которых вызывает некоторые затруднения у носителей языка вследствие имеющихся в них отступлений от фонетической нормы
A2	Несмотря на заметный акцент, произношение в целом понятное, однако собеседники часто вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы
B1	Достаточно четкое произношение, хотя иногда замечен акцент и отступление от фонетической нормы при произнесении отдельных слов и интонировании фразы
B2	Говорящий владеет произношением, соответствующим фонетической норме
C1, C2	Высказывание соответствует фонетической норме, а участники общения способны передавать оттенки значения с помощью интонации и логического ударения, ритмического членения фразы, варьирования темпа речи

9. Рекомендации для преподавателя

Успех в обучении фонетическим средствам общения во многом зависит от профессиональной подготовки и опыта работы преподавателя. Чтобы сформировать фонетические навыки, обеспечить их сохранение и совершенствование на протяжении всего курса обучения, преподаватель должен:

1. Иметь правильное (аутентичное) произношение, соответствующее или близкое к произносительной норме носителя языка.

2. Владеть знаниями из области фонетики родного и иностранного языков, в частности знать различия в артикуляционных базах двух языков, что облегчает объяснение материала и преодоление интерференции родного языка учащихся.

3. Владеть «отрицательным фонетическим опытом» (термин Л.В. Щербы), т. е. понимать причины типичных ошибок учащихся, их прогнозировать и уметь исправлять.

4. Владеть методикой обучения фонетическим средствам общения, что предполагает знание фонетической системы изучаемого языка и умений: а) объяснять и закреплять звуки, б) выразительно читать вслух, в) подбирать материал к занятиям и составлять свои упражнения, г) использовать разные приемы обучения произношению в зависимости от характера учебного материала и уровня подготовки учащихся, г) использовать современные технологии обучения, е) управлять учебной деятельностью учащихся во время аудиторных и внеаудиторных занятий.

5. К основным недостаткам в работе преподавателя-фонетиста могут быть отнесены следующие:

- Занятия по фонетике носят нерегулярный характер.
- Преподаватель не исправляет фонетические, интонационные ошибки даже в том случае, если они нарушают коммуникацию.
- При исправлении фонетических ошибок преподаватель полагается на имитационные способности учащихся, а не объясняет причины ошибки.
- При чтении вслух преподаватель не обращает внимание учащихся на важность делить предложение на синтагмы и правильно их оформлять интонационно.
- На занятиях недостаточно используются стихотворные тексты, песни, поговорки, пословицы, очень полезные при постановке произношения и овладении ритмикой и интонацией слова и предложения.
- Для формирования и автоматизации фонетических навыков недостаточное внимание уделяется работе с техническими средствами, особенно с фонограммой.
- Не учитываются особенности родного языка учащихся, что обеспечивает сознательность при формировании навыков и способствует предотвращению интерференции фонетической системы родного языка.

Вот некоторые проблемы, которые могут возникнуть у преподавателя на занятиях по фонетике и рекомендации по их решению (табл. 10).

Таблица 10

Проблемы обучения фонетике и их решение

Проблема	Решение проблемы
1. Должны ли устраняться фонетические ошибки?	Да, должны, но в первую очередь ошибки фонологические, так как они влияют на понимание смысла высказывания
2. Надо ли объяснять, как образуется звук, или достаточно одной имитации?	Хорошо, когда имитация сопровождается объяснением, рисунками, не все студенты способны слышать разницу в произношении родного и изучаемого языка и не у всех хорошо развит речевой слух
3. Какова последовательность работы над звуком?	В первую очередь даются звуки, близкие в изучаемом и родном языках, затем те, которых нет в родном, потом те, которые в родном языке отличаются произношением в изучаемом языке
4. Нужен ли вводно-фонетический курс?	Такой курс целесообразен, хотя многие программы по иностранному языку имеют слишком мало часов для того, чтобы на уроке заниматься только фонетикой. В этом случае вводный курс является фонетическим и одновременно лексико-грамматическим
5. Нужно ли продолжать работу над фонетикой на продвинутом этапе обучения?	Да, нужно, однако при этом работа направлена на совершенствование фонетических навыков и их коррекцию на новом лексико-грамматическом материале с учетом профессиональных интересов учащихся. Меняются и виды работы – от работы над звуком и словом к работе над фразой и текстом
6. Какой допускается акцент в речи учащихся?	Такой акцент, который не мешает пониманию речи
7. С чего следует начинать работу над звуком?	С аудирования звучащей речи на уровне звука, звукосочетания, слова, предложения. Затем учащиеся воспроизводят то, что слышали. Имитация должна сопровождаться объяснением
8. Как работать над ударением?	Следует постоянно обращать внимание на правильность ударения, записывать слова с ударением
9. Как работать над интонацией?	Такая работа должна носить систематический характер и предусматривает знакомство учащихся с интонационными конструкциями. Работа в лингафонном классе с кассетами и компьютерными курсами помогают в работе над интонацией

10. Резюме

1. Целью обучения фонетическим средствам общения в практическом курсе иностранного языка является формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. При этом предусматривается комплексное овладение звуковой, слухо-произносительной и интонационной стороной языка.

2. Формирование, совершенствование и коррекция фонетических навыков имеет непрерывный характер и проводится на всех этапах обучения (начальном, основном, продвинутом) в направлении достижения допорогового, порогового и постпорогового (профессионального) уровня владения языком.

3. Овладение фонетическими средствами общения организуется в тесном взаимодействии с лексическими и грамматическими средствами языка в рецептивных (слушание, чтение) и продуктивных (говорение, письмо) видах речевой деятельности.

4. Обучение фонетике имеет лингво-ориентированный и лингводидактический характер, предусматривающие знакомство с фонетической системой изучаемого языка в сопоставлении с фонетической системой родного языка и овладение приемами постановки звуков и исправления фонетических ошибок в речи.

5. Занятия по фонетике ориентированы на развитие у учащихся речевого слуха, обеспечивающего возможность правильного понимания и воспроизведения фонетические единицы речи и развитие механизма самоконтроля и самокоррекции, обеспечивающего способность коррекции фонетических и интонационных ошибок.

6. Следование принципу аппроксимации позволяет различать в речи фонетические и фонологические ошибки и относиться терпимо к ошибкам, не нарушающим смысл высказывания.

7. Организационными формами обучения фонетическим средствам общения являются вводно-фонетический, сопроводительный и корректировочный курсы. Целью вводно-фонетического курса является постановка произношения и овладение слухо-произносительными и ритмико-интонационными навыками на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале преимущественно из области бытового общения. Сопроводительный курс предусматривает совершенствование фонетических навыков на новом лексико-грамматическом материале в условиях речевой деятельности. Корректировочные курсы направлены на поддержание сформированных фонетических навыков и в случае необходимости их корректировку на материале будущей профессиональной деятельности учащихся. На занятиях со студентами-филологами предусматривается также углубленное знакомство с фонетической системой изучаемого языка и овладение приемами постановки звуков и коррекции фонетических ошибок.

8. На занятиях при постановке звуков, овладении ударением, ритмикой изучаемого языка и интонационным оформлением высказывания предпочтение отдается аналитико-имитативному (акустическому) способу обучения. Этот способ предусматривает объяснение фонетического явления и его сознательное усвоение с опорой на языковой опыт и особенности фонетической системы родного языка учащихся.

9. Овладение фонетическими средствами общения предусматривает следующие этапы: ознакомление, представление (семантизация) языкового явления, его закрепление (автоматизация), развитие (выход в речевую деятельность).

10. На всех этапах обучения используются языковые и речевые упражнения. Первые направлены на формирование и совершенствование навыка, вторые – на развитие умения пользоваться сформированными навыками в процессе речевой деятельности.

10. Приемы постановки звуков опираются на открытое и скрытое управление артикуляцией.

11. Работа над словом связана с усвоением особенностей иноязычного ударения, ритмических моделей, слитного произношения предлогов и слов, слов в синтагме, переключения артикуляции и с позиционными изменениями гласных и согласных звуков.

12. К числу недостаточно решенных проблем обучения фонетическим средствам общения могут быть отнесены следующие:

- а) проблема преемственности на разных этапах обучения. Наиболее исследованным остается начальный этап обучения фонетике и в меньшей степени – продвинутый, где вопросы учета специальности и коррекции фонетических навыков являются особенно актуальными;
- б) тестирование фонетических навыков до сих пор не представлено в существующих пособиях по тестированию;
- в) менее активно исследование проблемы использования компьютерных технологий в обучении фонетике. Эта проблема при всей своей актуальности находится в самом начале своего развития.

11. Вопросы и задания

1. Каковы цели обучения фонетическим средствам общения на начальном, основном и продвинутом этапах?
2. В чем трудности произношения на изучаемом языке для русскоязычных учащихся? Как эти трудности преодолеваются в ходе занятий?
3. Каковы этапы постановки звуков? Приведите примеры действий преподавателя по постановке некоторых звуков.
4. Какие звуки представляют наибольшие трудности для учащихся и почему?
5. В чем разница между имитативным и сознательно-имитативным способами обучения фонетическим средствам общения? Какому способу следует отдавать предпочтение на занятиях по практике языка и почему?
6. Что такое акцент? Как он преодолевается на занятиях?
7. Охарактеризуйте содержание принципа аппроксимации при обучении произношению.
8. Какие виды фонетических курсов для изучающих иностранные языки вы знаете? Охарактеризуйте особенности известного вам вводно-фонетического курса.
9. Какие упражнения используются на занятиях по фонетике? Приведите примеры некоторых упражнений.

10. Что такое интонация? Какие интонационные конструкции существуют? Какие виды конструкций являются объектом изучения на начальном этапе?
11. Какие имеют место недостатки в работе преподавателя-фонетиста? Как их следует преодолевать?
12. Какие ученые-методисты внесли большой вклад в развитие практической фонетики? Приведите названия работ ученых.
13. Какова роль знаний в процессе формирования слухо-произносительных навыков? Приведите примеры таких знаний, на которые вы опираетесь в своей работе.
14. Как вы могли бы оценить уровень вашей фонетической компетенции и ваших учеников? Воспользуйтесь для этого рекомендациями, приведенными в разделе «Контроль в обучении фонетическим средствам общения».
15. Mark the following statements as true (T), false (F) or debatable (D).

Statement	TFD
1. Teaching grammar and communicative skills is more important than teaching pronunciation.	
2. Pronunciation should not be deliberately taught.	
3. Received pronunciation (UK) should be chosen as a model.	
4. A non-native speaker can't serve as a model for teaching pronunciation.	
5. One of the reason for pronunciation errors is that the learners transfer their native sounds to the second language.	
6. The learners should forget about the native language sounds in order to learn the target language pronunciation.	
7. Correct English speech sounds are more important than intonation.	
8. In order to master the pronunciation, it is necessary to sound like a native speaker.	
9. The quickest way to master the target pronunciation is to have contacts with native speakers.	

12. Рекомендуемая литература

1. Беляев В.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка. С. 146–148.
2. Бернштейн С.И. Словарь фонетических терминов / под ред. А.А. Леонтьева. М., 1996.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. Обучение произношению. С. 267–246.
4. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков. М., 2007. Фонетика английского и русского языков. С. 104–126.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.

6. Камянова Т. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка... М., 2008. Фонетическая система языка. С. 192–204.
7. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2001. Формирование навыков интонационного оформления высказывания. С. 147–149.
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск, 2010. Обучение произношению. С. 212 – 226.
9. Мильруд Р.Л. Методика преподавания английского языка. М., 2007. Teaching Pronunciation. С. 34–57.
10. Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и к ученику. М., 1996. Как контролировать навыки иноязычного произношения? С. 46–49.
11. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1957. Обучение произношению. С. 383–410.
12. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., 1998. Приемы и примеры заданий при работе над фонетикой, грамматикой и лексикой. С. 211–217.
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М., 2003. Формирование фонетических навыков речи. С. 64–79.
14. Практикум по методике преподавания иностранных языков / К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилов и др. М., 1985. Формирование слухо-произносительных навыков. С. 69–74.
15. Тунгузова Г.И. Корректировочные стратегии в методической модели непрерывного совершенствования слухо-произносительных навыков. Иркутск, 1999.
16. Celce-Murcia, M., Brinton D. and J. Goodwin. Teaching Pronunciation. CUP, 1996.
17. Taylor, I. Pronunciation in Action. Prentice Hall, 1993.

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

1. Цели и задачи обучения

Лексика – это совокупность слов языка, его словарный состав. Лексика является предметом изучения многих дисциплин, в том числе лексикологии (изучает словарный состав языка) и методики (изучает приемы и способы овладения лексикой и ее применение в различных сферах общения).

Без владения лексикой невозможно ни понимать речь других людей, ни выражать собственные мысли. Поэтому лексика занимает особое место в системе обучения языку.

Б.В. Беляев справедливо утверждал: «Из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы незначительного, владеть языком невозможно» (Беляев, 1965, с. 118).

Но что значит овладеть лексикой?

Это, во-первых, усвоить (запомнить) некоторое количество лексических единиц. Число таких единиц зафиксировано в ГОСТАХ и программах по иностранным языкам. Так, лексический минимум выпускника начальной школы составляет 500 лексических единиц, неполной средней школы – 900, выпускника полной средней школы – 1400 лексических единиц (*Новые гос. стандарты, 2004*). Для вузов неязыковых специальностей объем лексического минимума определен в 3000 единиц, из них 1500 – репродуктивно (*Программно-методическое обеспечение, 2006*).

По наблюдениям американского методиста Р. Ладло, знание 1000 слов обеспечивает понимание 94% учебного иноязычного текста, а владение 3000 словами позволяет понимать 80% любого иноязычного текста (Р. Ладло, 1967).

Во-вторых, это приобрести умение пользоваться усвоенными словами в различных видах продуктивной речи (говорение, письмо). Для этого предназначается активный словарь – лексические единицы, которые используются для выражения мыслей в устной речи и на письме, а участники общения владеют такими словами продуктивно. Эта часть словарного состава связана с названиями наиболее важных для участников общения реалий, понятий, ситуаций повседневной жизни. Активный словарь составляет меньшую часть слов, подлежащих усвоению, и усваивается в результате заучивания слов и обильной речевой практики в их употреблении.

В-третьих, овладение лексикой означает умение пользоваться усвоенными словами в различных видах рецептивной деятельности (слушание, чтение). Для этого участники общения пользуются рецептивной лексикой – лексическими единицами, которые узнаются и понимаются в процессе аудирования и письма и в меньшей степени применяются в продуктивной речи. К рецептивному словарю относятся лексические единицы, употребление которых часто ограничено особенностями означаемых ими явлений (названия некоторых реалий, историзмы, термины, архаизмы, неологизмы), либо ис-

пользуемые в отдельных функциональных разновидностях языка (книжная, разговорная, стилистически окрашенная лексика). В структуре рецептивного словаря выделяется как его разновидность – *потенциальный словарь* – лексические единицы, значение которых учащемуся неизвестно, но он способен его восстановить, опираясь на внутреннюю форму слова или контекст. (Так, зная значение слова *снег*, можно догадаться о значении слова *подснежник* – цветок, который появляется «под снегом».)

По объему рецептивная лексика в составе лексических минимумов превосходит продуктивную и усваивается в процессе наблюдения над лексическими единицами и запоминания их значения и способов применения в различных контекстах.

Конечной целью овладения лексическими средствами общения является формирование *лексического навыка*.

Лексический навык – это речевое действие, выполнение которого достигло высокого уровня совершенства, по выбору лексических единиц в соответствии с замыслом высказывания и их безошибочное употребление в процессе речевого общения.

Лексический навык – явление неоднородное и включает продуктивные и рецептивные лексические навыки.

С помощью продуктивных лексических навыков происходит выбор нужных для общения слов и их использование в речевой деятельности, рецептивные лексические навыки обеспечивают узнавание слов и правильное их понимание в процессе общения.

Наряду с лексическими навыками на занятиях по практике языка учащиеся приобретают *лексические знания*, обеспечивающие эффективность формирования навыков и их применение в различных видах речевой деятельности. В число лексических знаний входят знания структуры слова, его семантики, сочетательной ценности слова.

В процессе овладения лексическими средствами общения решаются следующие задачи:

1. Формирование продуктивного словаря, обеспечивающего возможность общения в различных сферах деятельности, предусмотренных программой.
2. Формирование рецептивного словаря, достаточного для чтения учебной, художественной, общественно-политической литературы и литературы по специальности.
3. Знакомство с лексической системой изучаемого языка – ее составом и структурой, стилистической дифференциацией лексики, семантикой слова.
4. На основе лексических навыков происходит формирование *лексической компетенции* в виде совокупности знания словарного состава языка и способности пользоваться им в речи.

Лексические элементы компетенции:

- отдельные слова;
- фразеологические единства;
- словосочетания, в том числе речевые штампы, приветствия, пословицы и поговорки;
- фразовые глаголы (*to put up with* и др.);
- сложные предлоги (*in front of* и др.).

Грамматические элементы лексической компетенции в английском языке включают:

- артикли (*a, the*),
- классификаторы (*some, many, all*),
- местоимения (*I, who, you* и т. д.)
- предлоги (*in, at, by* и т. д.)
- вспомогательные глаголы (*be, do, have*), модальные глаголы,
- союзы (*and, but, if* и т. д.),
- частицы,
- аффиксальные словообразования: суффиксы существительных (*-ment, -ing*), прилагательных (*-ous, -ful*), глаголов, наречий,
- префиксы отрицания (*dis-, in-, in-*).

Lexical competence is the knowledge
of how to use vocabulary for communication

2. Особенности лексической системы английского языка и ее трудности для русскоязычных учащихся

Объем словаря

Большой словарный состав английского языка представляет значительную трудность для изучающих язык. В современном английском языке примерно 750 тыс. слов, в полном Оксфордском словаре (1992) – 500 тыс. слов. Большой англо-русский словарь под ред. Гальперина содержит 120 тыс. слов.

Сколько же надо знать слов для владения языком как средством общения?

Считается, что активный словарь взрослого носителя языка равен 7500 словам, которые составляют 10% лексической базы всех слов, включаемых в словари.

По наблюдениям Р. Ладо (*Ладо, 1967*) для говорения на родном языке требуется 2000 слов, а для аудирования и письма – 3000–4000 слов. Словарь-минимум по иностранным языкам для средней школы, составленный под руководством И.В. Рахманова (1947), разработавшего также принципы отбора лексики для словаря, составил 4000 слов-понятий, из которого был выделен активный словарь объемом 1500 слов.

Количество лексических единиц, подлежащих усвоению на разных этапах обучения, фиксируется в лексических минимумах и в учебных программах. При отборе лексических единиц для занятий следует учитывать частотность употребления таких единиц в речи и их важность для использования в общении в рамках будущей специальности учащихся. Наиболее частотные единицы следует давать в типичных синтаксических конструкциях (например, в сочетаниях прилагательного и существительного, глагола и дополнения).

Внешняя сторона слова

К числу трудностей овладения лексикой, вызываемых особенностями внешней стороны слова, относятся: *звуковое, грамматическое и структурное оформление слова.*

Звуковое оформление слова (произношение слова)

Такие особенности фонетической системы английского языка, как наличие гласных и согласных звуков, отсутствующих в русском языке либо артикуляция которых в русском языке отлична от их произношения в английском языке, особенности интонации, ударения представляют значительные трудности при работе над словом – понимании его значения и использования при построении высказывания. По этой причине работа над формированием лексических и фонетических навыков организуется в тесном взаимодействии и является одной из особенностей обучения в рамках вводно-фонетического курса.

Грамматическое оформление слова

Особенности грамматической структуры английского языка также являются источником затруднений на занятиях по лексике. Такие грамматические категории, как род, число, падеж, одушевленность / неодушевленность, вид и время глагола, могут отсутствовать в родном языке учащихся либо иметь иное употребление, что осложняет работу над словом. Это обстоятельство диктует необходимость проводить занятия по лексике в тесном взаимодействии с занятиями по грамматике. Это тем более важно делать, так как значения слов употребляются соответственно грамматическому строю изучаемого языка. А среди наиболее частотных единиц английского языка являются служебные слова (в том числе вспомогательные глаголы), лексические единицы, выражающие категории пространства и времени, причинно-следственные и другие виды отношений.

Структурное оформление слова

Знание структурных компонентов слова и способов его конструирования имеет большое значение для понимания значения слов и их употребления в речи. По этой причине следует проводить систематическую работу над морфемным анализом слова (в школьной практике это разборка слова по составу) и словообразовательным анализом слова с целью установить, как слово построено и какие другие слова могут быть образованы от исходного слова.

В иноязычной аудитории следует также уделять большое внимание этимологическому анализу слова. В ходе анализа устанавливается, исконным или заимствованным является данное слово в русском языке.

В работе над структурой слова полезно обращаться к специальным словообразовательным словарям.

Внутренняя сторона слова (абсолютная ценность слова)

Внутренняя сторона слова определяется его семантикой, т. е. значением слова. Некоторые лингвисты рассматривают внутреннюю сторону слова как его абсолютную ценность, т. е. смысл слова, поясняемый с помощью дефиниции или перевода.

Главную сложность в понимании значения слова представляет его многозначность, которая является причиной затруднений в понимании выражаемого словом понятия и может стать причиной нарушения коммуникации.

В момент возникновения слово всегда однозначно. Новое значение является результатом переносного употребления слова, когда название одного явления употребляется в качестве наименования другого. Предпосылкой для

употребления слова в переносном значении является сходство явлений или их смежность, вследствие чего все значения многозначного слова связаны между собой.

В результате переноса у слов образуются новые значения, которые закрепляются речевой практикой. Многие слова в русском языке имеют много значений. Так, в Большом толковом словаре русского языка (1988) приводятся сведения о 30 значениях глагола *идти*, которому мы находим в англо-русском словаре (1978) 28 вариантов перевода. Выбор правильного перевода значения слова – большая трудность для изучающих иностранный язык. Особую трудность при этом представляет понимание слова в индивидуально-авторской интерпретации. Такие значения слова возникают в определенном контексте с целью придать тексту большую образность, выразительность. Толкование таких слов – одно из направлений работы по анализу художественного текста и пониманию его лингвокультурологического содержания.

Семантическая структура слова, его значение раскрываются и описываются в толковых словарях, а также в специальных лексикографических справочниках.

На занятиях по лексике следует учитывать особенности перевода слова на родной язык учащихся. При этом имеют место следующие варианты взаимодействия значения слова в изучаемом и родном для учащихся языке.

1. Значения слова в двух языках совпадают (стол – *table*). Однако такие случаи совпадения значений встречаются крайне редко, что является причиной утверждения о недостаточной эффективности переводного способа объяснения значения иноязычного слова. Даже в приведенном примере говорить о полном совпадении значения двух слов можно лишь условно, ибо слово *стол* в переводе на английский имеет и другие значения: *meal* – прием пищи, *board* – еда, *department* – отдел в учреждении. В двуязычном словаре против одного иностранного слова, как правило, указываются несколько слов в разных значениях, выражаемых словами родного языка. Это значит, что каждое из таких значений не столько раскрывает истинный смысл иноязычного слова, сколько является примером того, как можно перевести данное иноязычное слово в зависимости от контекста. Определить контекст, в котором используется слово, особенно при восприятии слова на слух, одна из трудностей в работе по лексике, преодолеваемая лишь в процессе речевой практики.

2. Слово многозначно. Каждому значению русского слова соответствует слово в иностранном языке.

Идти	Значение	Перевод
Он идет	Двигаться	He is going
Весна идет	Приближаться	Spring on the way
Часы идут	Находиться	Work
Дождь идет	в движении	It is raining
Экзамен идет	Течь	The examine is in
	Происходят	progress
Идет 2011 год	Длиться	It is the year of 2011
У меня идет много денег	Тратить	I spend a lot of money
Это платье вам идет	Подходить	Suit

3. Объемы значения слова в двух языках не совпадают.

а) объем русского слова *шур* объема значения иноязычного слова.

ПАЛЕЦ: *finger, toe* ЧАСЫ: *watch, clock*

б) Объем русского слова *уже* объема значения иноязычного слова.

TO GET MARRIED: жениться, выходить замуж.

4. Значение русского слова передается в английском языке не словом, а словосочетанием.

Нельзя – *it is prohibited*

Запеть – *let us sing*

Метель – *snow storm*

Сосиски – *hot dogs*

5. Словосочетанию в русском языке соответствует одно слово в английском языке.

Русский язык – *russian*

Вести машину – *drive*

6. Устойчивые словосочетания в русском языке и соответствующие им словосочетания в английском языке не совпадают по значению входящих в них слов.

Вести хозяйство – *run the house, do the housekeeping*

7. Русское слово не имеет в изучаемом языке слова, совпадающего с ним по значению.

Гласность

Рюмочная

8. Русское слово имеет сходно по значению слово в английском языке, но понятия, ими выражающие, в двух языках не совпадают.

Аптека *store – drug, pharmacy* (в английском языке это аптечный магазин, торгующий не только лекарствами, но и журналами, мороженым, косметикой и т. п.).

Как следует из сказанного выше, знание внутренней стороны слова, связанное с его семантикой, является необходимым условием для понимания значения лексической единицы и правильного ее выбора в процессе речевого общения.

Относительная ценность слова

Относительную ценность слова, в отличие от его абсолютной ценности, т. е. значения слова, составляет способность слова иметь синонимы, антонимы, паронимы, стилистическую и эмоционально-экспрессивную окраску. Такие свойства слова характеризуют его как члена лексической системы языка.

Рассмотрим, как перечисленные свойства слова влияют на овладение учащимися лексическими средствами общения.

Синонимы – это слова, принадлежащие к одной и той же части речи, близкие или тождественные по значению, но разные по звучанию (*родина, отчизна, отечество*). Синонимы демонстрируют разницу в оттенках значения многозначного слова, а обилие синонимов свидетельствует о богатстве языка. Синонимы помогают более точному выражению мысли, передаче экспрессии, стилистической окраски речи.

Синонимы представляют значительные трудности для изучающих язык. Такие трудности связаны как с пониманием значения слова, так и с выбором слова, более точно передающего содержание мысли. Сложность здесь состоит

в том, что синонимы в речи не всегда поддаются взаимозаменяемости: каждый из них отражает некий новый оттенок значения, обогащающий и уточняющий смысл высказывания.

Например: *to look* – смотреть, *to stare* – глазеть, *to gaze* – пристально глядеть, *to glance* – бросить быстрый взгляд, *to peer* – вглядываться, *to peer* – разглядывать.

Особую трудность для учащихся представляют так называемые контекстуальные синонимы – слова, сближение которых по значению происходит лишь в условиях определенного контекста (вне контекста они не являются синонимами). Контекстуальные синонимы, как правило, экспрессивно окрашены, их главное назначение – не назвать явления, а их характеризовать.

Работа с синонимами – одно из направлений занятий по лексике. В ходе занятий проводится работа по замене слова синонимичным, установление семантического гнезда слов, поиску слова, использование которого в данном контексте является предпочтительным. Образцы заданий можно найти во многих пособиях (Мильруд, 2007).

На занятиях полезно обращаться к словарям синонимов. Материалы словарей обогащают лексический запас учащихся, делают их речь более разнообразной и выразительной.

Антонимы – это слова, противоположные по значению. Антонимы, как и синонимы, связаны с многозначностью слова, помогают определить и уточнить оттенки значения многозначного слова. На занятиях они используются в качестве одного из источников бесперебойной семантизации. Значительные трудности для иностранных учащихся представляют антонимы, которые используются в названиях литературных произведений. («Война и мир» Л. Толстого, «Живые и мертвые» К. Симонова). Толкование их смысла – одно из направлений лингвострановедческой работы с текстом.

В работе с антонимами распространенным видом задания является выбор способа семантизации с использованием слова с противоположным значением либо подбор антонимов к словосочетанию слов. Напр., *искусственный шелк* – *натуральный шелк*, *искусственные цветы* – *живые цветы*.

Омонимы – это слова, имеющие одинаковую форму (звучание, написание), но разные по значению (лук – растение и лук – оружие для метания стрел; печь – глагол и печь – существительное). Разграничение слов-омонимов представляет большую трудность для понимания значения слова. Работа над омонимами обычно сосредоточена на демонстрации разных случаев омонимии: фонетической (слова имеют одинаковое звучание, но разное написание: *везти* – *вести*), грамматической (слова совпадают в звучании и написании лишь в отдельных грамматических формах), графической (слова имеют одинаковое написание, но различное ударение, что влияет на их произношение (*вѣсти* (сущ.) – *вѣсти* (глагол))). Важно подчеркнуть, что омонимы появляются в языке в результате его исторического развития и широко используются для придания тексту экспрессивной окраски.

Паронимы – это слова, похожие, но нетождественные по звучанию. Различают две группы паронимов: однокоренные (*скрытый* – *скрытый*) и разнокоренные (*эскалатор* – *экскаватор*).

Причина появления паронимов – случайное сближение слов в звучании и вследствие словообразовательных процессов. Наличие в языке слов-паронимов создает для иностранных учащихся значительные трудности в

понимании значения слова и в его использовании в результате звукового, а в некоторых случаях и смыслового сближения слов, что приводит к смысловым ошибкам (напр., *одеть* вместо *надеть*).

Сочетательная способность слова

Сочетательная способность слова – это возможность соединения двух или более знаменательных слов на основе подчинительной грамматической связи (согласования, управления или примыкания). В словосочетании имеется грамматически господствующее слово (главный компонент) и грамматически подчиненные слова (зависимый компонент).

Особенность русской словосочетательной системы заключается в возможности как свободного, так и несвободного соединения слов между собой. Во многих иностранных языках существует лишь один способ сочетания слов, что служит источником затруднений при знакомстве с сочетательной системой изучаемого языка и конструировании предложения.

В свободном сочетании могут употребляться любые подходящие по смыслу слова, а в несвободном сочетании объединение двух слов не определяется значением слова и такое словосочетание следует запомнить целиком как особую единицу языка (напр., *оказать влияние*, *ставить задачу*).

При работе над лексикой изучается и синтаксическая сочетаемость – управление глаголов и предлогов. Большую помощь в работе над сочетаемостью слов могут оказать специальные словари. В таких словарях каждому слову дается толкование его значения и краткая грамматическая характеристика слова.

Словообразовательная способность слова

Словообразование в виде способности конструирования новых однокоренных слов – одна из особенностей лексической системы изучаемого языка и объект наблюдения на всех этапах обучения языку. Знание словообразовательных компонентов слова (приставка, корень, суффикс, окончание) способствует обогащению словарного запаса, пониманию значения слова и запоминанию слов, в которых встречаются известные словообразовательные компоненты. Словообразовательный анализ помогает ответить на вопрос: как образовано слово? Знакомство с составом слова происходит уже на первых занятиях. Учащиеся узнают о разных способах словообразования и значениях, которые вносят в слово его структурные компоненты. Преподаватель обращает внимание на то, как с помощью суффиксов образуются названия лиц по профессии, виду деятельности. В ходе занятий следует знакомить со словообразовательными гнездами слов – совокупностью слов с одним корнем. Работа над словом, характеризующим его словообразовательную ценность, формирует потенциальный словарь, который может многократно превосходить активный и пассивный словарь и служить базой для развития языковой догадки.

3. Подходы к обучению лексическим средствам общения

При обучении лексическим средствам общения рекомендуется руководствоваться следующими положениями:

- Лексика изучается практически и функционально: содержание высказывания определяет отбор лексических единиц для занятий и последовательность их усвоения.

- Обучение ведется на основе лексических минимумов, состав которых определяется с учетом этапа и профиля обучения.
- При практической направленности обучения лексика вводится тематически в соответствии с темой и ситуациями общения.
- Единицами обучения лексики являются слово, словосочетание, речевой образец, значение которых лучше понимается и активизируется в речи в контексте предложения.
- Для объяснения значения лексических единиц используется перевод и беспереводные способы семантизации. Предпочтение отдается беспереводным способам (показ, толкование, анализ структуры слова, догадка по контексту).
- Учитываются трудности лексической единицы и возможности интерференции родного языка при овладении иноязычным словом.
- Следует знакомить учащихся с различиями в обозначении понятий на лексическом уровне, существующими в современном варианте британского и американского вариантов английского языка.

4. Механизмы восприятия и воспроизведения лексических единиц

Восприятие и воспроизведение слов в процессе речевого общения осуществляется с помощью лексического механизма, работа которого определяется видом речевой деятельности (рецепция – продукция высказывания) и формой ее реализации (речь устная – письменная).

Знание работы лексического механизма позволяет лучше понять, как слова участвуют в речевом общении, и предложить приемы по введению новых слов и по их использованию в речевом акте.

Работа лексического механизма в рецептивных видах речевой деятельности

При восприятии речи в работе лексического механизма выделяются следующие фазы.

1. *Побудительно-мотивационная фаза.* У участников общения возникает потребность извлечь информацию из прослушиваемого / читаемого текста, что приводит к выполнению во внутренней речи действий по различению, узнаванию и осмыслению лексических единиц, из которых состоит текст. Такие действия составляют содержание следующей фазы.

2. *Аналитико-синтетическая фаза.* В процессе восприятия слов на стадии различения происходит их дифференциация на известные / неизвестные и соотнесение (сличение) с единицами, хранящимися в памяти. Дифференциация происходит с опорой на акустические и структурные признаки слова. Проговаривание слов про себя (во внутренней речи) или с участием голоса (шепотная речь) облегчают их различение и последующее узнавание и осмысление. Восприятие слова по слуховому / зрительному каналу образует ее чувственную основу (артикуляционную, мотородвигательную, зрительную).

Различение лексических единиц открывает путь к узнаванию их значения в результате соотнесения значения слова с обозначаемыми ими предметами, явлениями, понятиями. В основе узнавания лежит восприятие слова как це-

лостной единицы и осмысление значения его частей и признаков с опорой на предшествующий языковой опыт и языковую догадку.

Узнавание слова приводит к его пониманию (осмыслению значения, выражаемого словом понятием). Понимание значения слова происходит на следующей фазе работы лексического механизма.

3. *Исполнительная фаза.* Можно говорить о разных уровнях понимания слова – словесном (понимание общего значения слова), предметном (понимание факта, который обозначается словом), детальном (словесное и предметное понимание слова в их единстве), критическом (понимание слова на уровне не только значения, но и смысла).

Если под пониманием общего значения слова подразумевать его отнесенность к обозначаемому словом предмету или явлению, то под смысловым пониманием – постижение того, как слово связано с соответствующим ему понятием как обобщенным отражением действительности.

Понимание слова на уровне его смысла (или критическое понимание) означает не только понимание значения лексической единицы, но и смысла, который заключен в лексической единице и, шире, тексте, который с помощью таких единиц образован. Процесс понимания значения слова есть выбор значения из многих возможных. Он осуществляется путем анализа слова в контексте предложения и преодоления неадекватного понимания слова, связанного со звучанием слова и многозначностью его значений.

4. *Контролирующая фаза.* На этом этапе осуществляется контроль правильности понимания значения лексических единиц и корректности их использования в соответствии с замыслом высказывания. Такой контроль происходит с помощью механизма самоконтроля и самокоррекции, который формируется в процессе овладения языком и в результате сличения лексических единиц с образцами, хранящимися в памяти, сигнализирует о корректности понимания таких единиц в процессе общения.

Сложность понимания лексической единицы на уровне ее значения и смысла объясняется следующими причинами.

1. Каждое слово омонимично, т. е. имеет множество значений и смыслов. Поэтому как для установления предметной отнесенности слова, так и для выделения его значения каждый раз в процессе общения должен происходить выбор значения слова из ряда возможных, что определяется прежде всего контекстом, в который включено соответствующее слово. Так, вопрос о том, как будет понято слово *ручка* – как прибор для письма, рука ребенка или часть кресла, зависит от контекста, в котором применяется это слово.

Неправильное восприятие значения слова приводит к неправильному пониманию всего текста, а адекватное понимание предполагает и выбор правильного значения слова в соответствии с контекстом.

2. Вторым условием, влияющим на адекватный выбор значения слова, является его употребительность в языке. Так, если слово *поднять* чаще всего обозначает акт поднимания предмета с пола и гораздо реже имеет иносказательный смысл «поднять вопрос», то первое значение слова гораздо более вероятно, чем второе; наоборот, при восприятии второго слова необходима нормальная абстракция от привычного, чаще всего встречающегося значения. Именно эта неодинаковая частотность, с которой встречаются различ-

ные значения слова, определяет трудности его понимания у людей с разным профессиональным опытом.

Итак, многозначность слова и роль контекста при выборе нужного значения из ряда возможных существенно влияют на процесс понимания значения слова и на содержание высказывания в целом.

Работа лексического механизма в продуктивных видах речевой деятельности.

Работа лексического механизма начинается с возникновения потребности сообщить информацию (*побудительно-мотивационная фаза*).

На следующем этапе (*аналитико-синтетическая фаза*) происходит выбор лексических единиц, хранящихся в долговременной памяти, и перевод их в оперативную память. В долговременной памяти единицы языка хранятся в виде укрупненных единиц, объединенных понятийно-смысловой общностью (формулы речевого поведения, предметы домашнего обихода, события общественной жизни и др.). После поступления команды с одобрением выбора слова в соответствии с замыслом высказывания оно извлекается из базы хранения и из хранящегося в памяти превращается в мыслимое. Далее слово объединяется с другими словами, образуя укрупненный блок – синтагму. Такое состояние слова является оперативным, оно готово к переходу в ситуативное состояние, которое связано с внешним выражением слова с помощью речемоторного аппарата (*исполнительная фаза*).

Здесь слово приобретает звуковой облик и может быть воспринято в качестве звукового комплекса со своей фонетической, грамматической, словообразовательной и семантической структурой.

Наконец, в рамках *контролирующей фазы* обеспечивается контроль над правильностью выбора лексической единицы для выражения речевого замысла и его коррекция с помощью механизма самоконтроля и самокоррекции.

5. Содержание обучения лексическим средствам общения

Работа над лексическими средствами общения имеет место на всех этапах обучения (начальном, основном, продвинутом). Происходит формирование и совершенствование лексических навыков, расширение активного, пассивного и потенциального словаря для его применения в разных сферах общения – от стилистически нейтральной и более частотной лексики к менее частотной, стилистически окрашенной и многозначной.

В условиях школьного курса иностранного языка лексический минимум выпускника профильного уровня обучения составляет не менее 1600 лексических единиц. Предусматривается овладение новыми значениями уже известных слов и новыми словами, образованными на основе продуктивных способов словообразования, развитие навыков распознавания и употребления в речи лексических единиц, обслуживающих ситуации общения в рамках тематики средней школы, наиболее устойчивых словосочетаний, реплик-клише речевого этикета, характерных для культуры страны изучаемого языка, а также терминов в рамках выбранного профиля.

В условиях вузовского курса иностранного языка в неязыковых вузах достигается уровень владения языком, близкий или соответствующий профес-

сиональному (уровень вторичной языковой личности), а в филологических вузах – уровню носителя языка (уровень языковой личности).

Содержание обучения лексике в общеобразовательной школе

Согласно требованиям госстандарта (*Новые государственные стандарты, 2004*) в системе школьного образования выделяют три ступени обучения: начальное общее, среднее общее, среднее полное общее, включая профильный уровень. Перечислили требования к обучению лексике английского языка на каждом из перечисленных ступеней обучения.

Начальное общее образование (2–4 кл.)

Лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики начальной школы, в объеме 500 лексических единиц для двустороннего (рецептивного и продуктивного) усвоения, простейшие устойчивые словосочетания, оценочная лексика и реплики-клише как элементы речевого этикета, отражающие культуру англоязычных стран. Начальное представление о способах словообразования: аффиксации (существительные с суффиксом *-er, -or*), словосложения (*postcard*), конверсии (*play – to play*). Интернациональные слова (*doctor, film*).

Основное общее образование (5–9 кл.)

Расширение объема продуктивного и рецептивного лексического минимума за счет лексических средств, обслуживающих новые темы и ситуации общения. Лексическая база – 1200 слов, в том числе наиболее распространенные устойчивые словосочетания, оценочная лексика, реплики-клише речевого этикета, отражающие культуру страны изучаемого языка. Развитие навыков их распознавания и употребления в речи. Расширение потенциального словаря за счет интернациональной лексики и овладения новыми словообразовательными средствами:

- а) аффиксами (глаголов, существительных, прилагательных);
- б) словосложением: прилагательное + прилагательное (*well known*), прилагательное + существительное (*blackboard*);
- в) конверсией: прилагательными, образованными от существительных (*cold – cold winter*).

Среднее полное общее образование (10–11 кл.)

Систематизация лексических единиц, изученных во 2–9 или в 5–9 классах; овладение лексическими средствами, обслуживающими новые темы, проблемы и ситуации устного и письменного общения. Лексический минимум выпускников составляет 1400 лексических единиц.

Расширение потенциального словаря за счет овладения интернациональной лексикой, новыми значениями известных слов и новых слов, образованных на основе продуктивных способов словообразования. Развитие навыков распознавания и употребления в речи лексических единиц, обслуживающих ситуации в рамках тематики основной и старшей школы, наиболее распространенных устойчивых словосочетаний, реплик-клише речевого этикета, характерных для культуры англоязычных стран, навыков использования терминов.

Среднее полное общее образование (профильный уровень) (10–11 кл.)

Систематизация лексических единиц, изученных на предыдущих стадиях обучения; овладение лексическими средствами, обслуживающими новые темы, проблемы и ситуации устного и письменного общения. Лексический ми-

нимум выпускника при профильном обучении составляет не менее 1600 лексических единиц.

Расширение потенциального словаря за счет овладения интернациональной лексикой, новыми значениями известных слов, новыми словами, образованными на основе продуктивных способов словообразования. Развитие навыков распознавания и употребления в речи лексических единиц, обслуживающих ситуации в рамках тематики старших классов средней школы, наиболее распространенных устойчивых словосочетаний, реплик-клише речевого этикета, характерных для культуры страны изучаемого языка, а также терминов в рамках избранного профиля.

На начальном этапе достигается пороговый уровень владения лексическими средствами общения, достаточный для удовлетворения основных коммуникативных потребностей учащихся в учебной, бытовой и социокультурной сферах общения. Учащиеся овладевают знаниями, навыками и умениями понимать иноязычную речь на слух в среднем темпе носителей языка, читать учебную и научно-популярную литературу со словарем, вести запись услышанного и прочитанного. Такая подготовка по языку обеспечивает возможность продолжения учебы на следующих этапах обучения.

Содержание обучения лексике в нефилологическом вузе

Обучение лексике организуется в соответствии с документом «Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах нефилологических специальностей» (2006) и создаваемых на его основе программах для разных профилей и этапов обучения языку. В связи с рекомендуемыми для занятий тремя моделями обучения, каждая из которых отличается количеством аудиторных часов и требованиями к объему и содержанию лексического материала, можно говорить о начальном, основном и продвинутом этапах обучения лексическим средствам общения.

Начальный этап. Отбор лексики для начального этапа проводится с учетом ее необходимости и достаточности для общения в разных сферах, составляющих содержание обучения на этом этапе. Так предусматривается подготовка студентов к речевому общению в профессионально-деловой и социокультурных сферах. В рамках начального этапа обучения в области лексики предусматриваются:

- коррекция и развитие лексических навыков, приобретенных в средней школе;
- развитие рецептивных и продуктивных навыков словообразования. Сфера повседневного общения во многих программах обучения представлена следующими темами: идентификация личности; жилье, окружающая местность; повседневная жизнь; свободное время, развлечения, спорт; транспорт, поездки, путешествия; поиск пути; погода; образование; покупки; еда и напитки; услуги; владение иностранным языком; отношения между людьми.

В каждой теме представлены наименования лексико-семантических классов входящих в тему слов и наиболее употребительные слова, входящие в лексический минимум. Представленные в программе темы и ситуации общения демонстрируют использование лексических единиц в пределах каждой темы.

Основной этап. На этапе подготовки бакалавров планируется достижение порогового продвинутого уровня владения лексическими средствами общения. Достижение общего и профессионального уровня владения языком обеспечивает высокий уровень коммуникативной компетенции во всех сферах общения, в том числе профессиональной.

Основные задачи этапа в области овладения лексическими средствами общения:

1. Расширение продуктивного словаря за счет усвоения:
 - а) лексических единиц, относящихся к разговорному и книжному пласту лексики. Эта лексика обеспечивает речевую деятельность в выделяемых для данного этапа коммуникативных сферах и темах, ситуациях общения;
 - б) основной терминологии, относящейся к общеобразовательным и специальным дисциплинам, изучаемым студентами на этом этапе.
2. Коррекция словоупотребления в рамках словаря, предусмотренного программой, прежде всего его семантически наиболее ценного лексического ядра и лексико-семантических групп, выделенных на основе ошибок, перевод рецептивно усвоенных лексических единиц в продуктивный словарь.
3. Интенсивное формирование рецептивного (пассивного и потенциального) словаря на основе чтения литературы, накопления стилистически окрашенной лексики, фразеологизмов и афоризмов.
4. Развитие языковой догадки на основе словообразовательного анализа и анализа контекста.

Владение лексикой с учетом профессиональных интересов студентов позволяет им реализовать коммуникативные намерения в учебно-познавательной, учебно-научной и учебно-педагогической сферах общения, в том числе в период педагогической практики студентов-филологов.

Продвинутый этап. На этапе учебы в магистратуре, повышения квалификации достигается постпороговый профессиональный уровень владения лексическими средствами общения. На этом этапе происходит дальнейшее расширение словаря и его обогащение, что обеспечивает владение языком в объеме требований для выпускника вуза.

Содержание обучения лексике в филологическом вузе

Ставится задача овладения лексическими средствами общения на профессиональном уровне, близком к уровню носителя языка.

Решаются следующие задачи:

1. Дальнейшее расширение продуктивного словаря в результате:
 - а) усвоения новых слов в результате работы с текстами разной сложности, в том числе аудио- и видеозаписями;
 - б) перевода рецептивно усвоенных лексических единиц в продуктивный словарь.
2. Овладение новой терминологией в соответствии с коммуникативными потребностями студентов.
3. Расширение рецептивного словаря за счет стилистически окрашенной лексики, в том числе разговорной, диалектной, с целью обеспечить адекватное понимание художественной литературы, публицистики и устной обиходно-разговорной речи.
4. Совершенствование навыков языковой догадки.

5. Коррекция знакомой студентам лексики путем углубленного анализа лексико-семантических групп.

6. Развитие умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью (анализ лексического материала, нахождение, исправление и объяснение ошибок), а также умений профессиональной речи.

Лексический минимум для студентов-филологов отражает содержание следующих тематических разделов:

1. Идентификация личности.
2. Среда обитания.
3. Официальная сфера жизни.
4. Неофициальная (частная) сфера жизни.
5. Социальная сфера жизни.
6. Информация.
7. Транспорт.
8. Поездка, путешествие.
9. Физическое состояние человека, здоровье, медицинское обслуживание.
10. Чувства, эмоции, психические свойства человека.
11. Нравственные (моральные) качества человека.
12. Вера, религия.
13. Интеллектуальный мир человека, образование, наука.
14. Речевая деятельность.
15. Человек и общество.

6. Принципы отбора лексики

Целью отбора лексики для занятий является определение минимума слов, который должен быть усвоен учащимися за отведенное на изучение языка время. При составлении лексического минимума специалисты руководствуются разработанными принципами отбора, под которыми понимаются измерительная оценка лексических единиц, включаемых в минимум.

По характеру признаков принципы отбора лексики можно разделить на три взаимосвязанные группы принципов: *статистические, лингвистические и методические*.

Статистические принципы используют для отбора слов на основе статистических признаков и показателей. Они дают возможность определить количественные характеристики лексики и выделить слова, чаще всего встречающиеся в источниках, которые используются для отбора слов.

К числу статистических относятся принципы частотности и распространенности.

Под частотностью понимается суммарное количество употреблений того или иного слова в отдельном источнике или совокупности источников. Однако принцип частотности имеет два недостатка.

Во-первых, он дает достоверные показатели в рамках первой тысячи наиболее частотных слов. За пределами этого количества слов принцип теряет свою достоверность, поскольку, по наблюдениям специалистов, в дальнейшем повторяемость слов становится незначительной.

Во-вторых, некоторые слова встречаются одинаково часто во всех просматриваемых источниках, другие же демонстрируют высокую частотность в одних источниках, которая не проявляется в других.

Распространенность – это показатель количества источников, в которых данное слово встречалось хотя бы один раз. Однако и этот принцип имеет ограниченные измерительные возможности, поскольку указывает на регулярность появления слова, а не его место в совокупности исследуемых источников.

По этой причине при отборе лексики стали использовать комплексный показатель частотности и распространенности. **Употребительность** – это свойство слова встречаться в каком-то количестве источников с определенной частотой.

Употребительность слова включает частоту его употребления и распространенность как два равноправных компонента одного показателя и подсчитывается с помощью специальной формулы – *коэффициента стабильности*, который является мерой употребительности слова.

Именно употребительность слова, по мнению некоторых исследователей, содержит характеристики, на которые должна ориентироваться методика преподавания иностранных языков. Наряду с принципами частотности и распространенности в качестве статистического принципа используется *принцип наличности*, или необходимости (*necessity*), использованный английским методистом М. Уэстом при составлении лексических минимумов. Суть этого принципа состоит в выделении таких слов, которые не являются частотными, но их знание представляется полезным для практического пользования языком. Такие слова должны находиться в сознании говорящего и быть в состоянии готовности к их использованию в речи.

Так, при работе над словарем «*A General Service List of English Words*» (1957), предназначенным для обучения чтению, М. Уэст из 5 млн слов, просмотренных по письменным источникам, отобрал 2500 наиболее употребительных. В этот список он включил, в частности, слово *preserve* (сохранять), употребление которого было весьма невелико (7% случаев использования). Однако это слово отвечало принципу наличности, широко использовалось для передачи многих значений, связанных с заготовкой продуктов, – *canning* – консервирование, *bottling* – хранение в бутылках, *salting* – засолка, *freezing* – замораживание, *jam making* – изготовление джема. Это обстоятельство послужило основанием для включения слова в список наиболее употребительных слов английского языка, используемых в письменной речи.

При составлении лексических минимумов авторы словарей часто руководствуются не статистическими данными, а личными представлениями об употребительности слова. Такой подход к оценке слова был использован при составлении словаря «*Система лексических минимумов современного русского языка*» / под ред. В.В. Морковкина (М., 2003). Используемый авторами при работе над словарем *принцип симптоматической статистики* понимается ими как «суждение о частотности единиц языка, основанное на индивидуальном или коллективном суждении о статической ценности слова» и считается вынужденным, объяснимым «отсутствием всеобъемлющего статистического обследования современной лексики» (с. 6).

Лингвистические принципы учитывают семантику слова, его структурные особенности и способность к сочетанию с другими словами.

В отечественной методике такие принципы были разработаны И.В. Рахмановым (Рахманов, 1967) и использованы при создании словарей наиболее употребительных слов английского, немецкого, французского языков. Каждый словарь содержал 4000 словарных единиц. Три лингвистических принципа (сочетаемость, стилистическая неограниченность, семантическая ценность) определялись как основные, а еще четыре (словообразовательная ценность, многозначность слова, его строевая способность, частотность) – как дополнительные.

Перечисленные принципы сохраняют свою значимость и в современной лингводидактике.

Охарактеризуем лингвистические принципы.

1. **Принцип сочетаемости.** Ценность слова при отборе лексики для учебных словарей и практических занятий определяется его способностью сочетаться с другими словами. Так, глагол движения *ехать* характеризуется большой сочетательной ценностью, так как может быть использован в таких сочетаниях, как *ехать на автобусе, в метро, на велосипеде, в Москву, к родителям, в отпуск, на большой скорости* и др.

2. **Принцип стилистической неограниченности.** При отборе лексических единиц предпочтение отдается словам, не связанным с узкой сферой употребления и используемым в разных стилях речи.

3. **Принцип семантической ценности.** Включение в словарь лексических единиц, обозначающих понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в сферах общения, представляющих наибольший интерес для изучающих язык. На начальном этапе это бытовая и учебная сферы, на основном и продвинутом – профессиональная, деловая, социокультурная, область художественной и общественно-политической литературы.

4. **Принцип словообразовательной ценности.** Ценность представляют слова, со структурными элементами которых могут быть сконструированы новые слова, образующие гнездо слов. Так, с помощью слова *учить* могут быть образованы слова: *учиться, учитель, учительница, ученик, учащийся, ученый, выучить, обучаться* и др.

5. **Принцип многозначности слова.** Многозначным словам отдается предпочтение, так как они позволяют познакомить с разными значениями слова, входящими в одну семантическую группу, что полезно для расширения словарного запаса учащихся.

6. **Принцип строевой способности.** Следование этому принципу позволяет подчеркнуть ведущую роль строевых элементов языка для понимания значения слова и построения высказывания.

7. **Принцип частотности** был включен в число статистических принципов.

Методические принципы определяют отбор лексики в зависимости от цели, этапа обучения, сферы и темы общения, в которых слово используется. Важно при этом руководствоваться двумя критериями:

- а) соответствие слова теме общения,
- б) включение в тематический список слов, отражающих наиболее важные понятия в пределах изучаемой темы с указанием на продуктивный либо рецептивный характер применения лексической единицы.

На начальном этапе обучения слова группируются по тематическим группам при минимальном использовании синонимов. На следующих этапах увеличение словаря происходит за счет синонимов и расширения семантических групп слов. Основными критериями отбора словаря при этом являются *распространенность* слова в языке (сначала изучаются часто встречающиеся слова) и его *коммуникативная ценность* (т. е. необходимость для общения).

При создании словарей-минимумов учитывается также предназначенность словаря для использования в продуктивной либо рецептивной речевой деятельности. Рецептивные минимумы создаются на основе анализа письменной речи, продуктивные – звучащей речи. Продуктивные словари формируются на ситуативно-тематической основе, с включением в словарь необходимого для общения массива служебных слов, что обеспечивает структурно-синтаксическую достаточность словаря.

Так, «Картинный словарь французской разговорной речи» П. Фурье (Fourte P. *Premier dictionnaire en images*. London, 1962), предназначенный для занятий по аудиовизуальному методу, состоит из 1500 слов, отобранных в результате записи и статистической обработки телефонных разговоров носителей языка. В него были добавлены 500 так называемых резервных слов по 50 темам, которые участники опроса (школьники) посчитали наиболее полезными для общения.

Минимумы для рецептивных видов речевой деятельности создаются с опорой на частотные словари, так как они наиболее объективно отражают употребительность слова в письменных текстах.

Минимумы могут быть общелексическими и специальными (например, общенаучной лексики, газетной лексики и т. п.). Примером общелексического минимума является названный выше словарь, вышедший под ред. И.В. Рахманова (1967), а также «Словарь 2000 наиболее употребительных слов английского языка» (Петроченков, 2004). Из словарей русского языка получил известность словарь «Система лексических минимумов современного русского языка» / под ред. В.В. Морковкина, 2003. Словарь содержит 10 градуированных списков самых важных слов (от 500 до 5000). Предшественником этого словаря является «Частотный словарь современного русского литературного языка» / Э. А. Штейнфельд, 1963, в течение многих лет считавшийся наиболее авторитетным изданием этого типа словарей.

Специальные лексические минимумы учитывают аспекты обучения и функциональные стили речи.

7. Методика обучения лексическим средствам общения

Обучение лексике включает: ознакомление с лексической единицей (ее представление), объяснение значения слова (семантизация), закрепление и совершенствование навыка (автоматизация), применение слова в различных ситуациях общения. Такая последовательность в работе соответствует этапам формирования лексического навыка и его включению в речевую деятельность. Все названные этапы работы над словом тесно связаны и различаются лишь приемами работы и видами упражнений, используемых на разных стадиях формирования и развития лексических навыков.

Ознакомление с новой лексикой

Это первый этап работы над формой и содержанием слова. Преподаватель произносит слово, демонстрируя звуковое оформление лексической единицы. Учащиеся его повторяют, затем слово записывается на классной доске, читается преподавателем и учащимися. Слово вводится в изолированном виде либо в контексте предложения, который демонстрирует возможности применения слова и служит дополнительным источником понимания его значения.

Введение лексической единицы в контексте предложения, с психологической точки зрения, является более предпочтительным, так как обучение иностранному языку, по утверждению А.Р. Лурии, следует начинать с усвоения контекстной речи, затем обращаться к словарному значению изолированного слова. «Процесс понимания значения слова есть всегда выбор значения из многих возможных. А он осуществляется путем анализа того отношения, в которое вступает слово с общим контекстом» (Лурия, 1998, С. 289). Овладение значением лексической единицы происходит на следующем этапе работы.

Объяснение значения слова (семантизация)

Объяснение значения слова может осуществляться переводным и беспереводным способами. Каждый способ семантизации имеет свои плюсы и минусы.

Достоинство беспереводной семантизации усматривают в мыслительной активности учащихся, которая направлена на догадку о значении слова в результате опоры на предшествующий речевой опыт и контекст, в котором слово представлено.

Известный педагог, сторонник использования предметной наглядности на занятиях по языку В.П. Вахтеров в этой связи писал: «При демонстрации предмета имеется больше возможностей вызвать различные ассоциации, необходимые для понимания значения и при дальнейшем запоминании слов. Тут и цвет наблюдаемого предмета, и его форма, и его шероховатость, и твердость, и температура и, может быть, вес, вкус, запах и т. п. Всё напоминает одно другое, всё друг за друга цепляется, друг друга подчеркивает и хранит от забвения» (Вахтеров, 1907, С. 42).

Недостаток беспереводной семантизации заключается в не всегда правильном понимании значения слова и в значительных тратах времени на объяснение обозначаемого словом понятия.

Что касается переводной семантизации, то это наиболее быстрый и экономный способ пояснения значения слова. Однако несовпадение значений одного и того же слова в двух языках (родном и изучаемом) часто приводит к ошибкам в понимании значения иноязычного слова.

У каждого из названных способов семантизации есть сторонники и противники. Последователи прямых методов обучения считали беспереводную семантизацию ведущим способом объяснения значения иноязычного слова и стремились на занятиях установить непосредственную связь между словом и соответствующим ему понятием, минуя родной язык учащихся. Для этого широко использовались средства наглядности, которые в условиях, когда преподаватель не владеет языком студентов, «могут являться единственным

средством раскрытия значения слова на начальном этапе обучения» (Зимняя, 1970, С. 10).

Рассмотрим наиболее известные способы беспереводной семантизации.

Использование средств наглядности.

Для пояснения значения слова беспереводным способом используется натуральная наглядность (предметы, действия), учебные рисунки (в том числе кроки – рисунки мелом на классной доске), фотографии, репродукции живописи, таблицы, схемы. Сторонник демонстрации предметов и действий в качестве средства семантизации Г. Пальмер обобщил свой опыт работы в книге «English Through Actions» (1930), продемонстрировав разнообразные приемы работы с такими средствами.

Объясняя значение слова, преподаватель демонстрирует зрительный образ предмета, соответствующего выражаемому словом понятию, показывает его употребление в контексте словосочетания или предложения, затем просит повторить слово и проверяет правильность понимания его значения.

Противники наглядного способа семантизации усматривали его недостатки в следующем.

При наглядной семантизации учащиеся могут получить неправильное представление о значении слова, так как слово в их сознании ассоциируется с конкретным предметом, а не общим понятием о группе однородных предметов. Б.В. Беляев в книге «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» (1965) описывает случай на уроке английского языка. Учительница объясняла значения слов с помощью картинок. Она написала на доске слово *pike* (щука) и показала учащимся рисунок с изображением щуки. На вопрос, что нарисовано на картинке, учащиеся хором ответили: «рыба». Учительнице пришлось провести дополнительную работу, чтобы получить правильный ответ. Этот случай послужил основанием для следующего утверждения: «Наглядная семантизация при усвоении иноязычной лексики может считаться даже опасной, потому что следствием ее бывает ассоциирование слова с конкретным предметом, в то время как это слово должным образом осмысливается лишь при образовании в сознании учащегося того понятия, которое данным словом выражается» (Беляев, 1965, С. 76).

Приведенный случай свидетельствует не столько о неэффективности наглядной семантизации как способа пояснения значения иноязычного слова, сколько о неумелом применении способа. Учитель не предусмотрел возможности смешения в процессе семантизации слова видового (щука) и родового (рыба) понятий. Чтобы такого смешения понятий не произошло, следовало бы показать несколько изображений разных видов рыб, акцентировав внимание на значении семантизируемого слова щука.

Конечно, на занятиях по языку в первую очередь следует использовать языковую наглядность, т. е. демонстрировать сам язык. Однако средства наглядности, в том числе при объяснении значения слова, могут оказать большую помощь работе над словом в стремлении преподавателя использовать языковую догадку и максимально ограничить возможности применения родного языка учащихся.

Эффективность наглядной семантизации зависит от соблюдения условий ее применения:

1. Следует избегать ассоциации между вводимым словом и единичным предметом. Для этого полезно показать несколько изображений, относящихся к одному понятию.

2. Семантизируемое слово надо давать в контексте предложения, который служит дополнительным способом семантизации.

3. Изображение должно быть понятно учащимся и удовлетворять художественным и эстетическим требованиям, предъявляемым к средствам наглядности.

4. После объяснения значения слова следует контролировать понимание его значения. Для этого задаются вопросы в следующей последовательности (демонстрируется слово *стол*):

Это стол? (общий вопрос)

Это стол или стул? (альтернативный вопрос)

Что это? (специальный вопрос).

Далее учащимся предлагается составить свои предложения с новым словом.

Можно выделить следующие этапы представления слова с использованием средств наглядности.

1. Показ рисунка и соответствующего изображаемому им понятию слова – сначала в изолированном виде, а затем в контексте предложения. «Усвоение новых иностранных слов вне контекста происходит медленнее, чем в составе предложения, а быстрее всего оно происходит в составе связной речи в целом». (Бенедиктов, 1974. С. 291). При демонстрации рисунка следует выдержать небольшую паузу между показом рисунка и произнесением слова. Интервал между воспринимаемыми зрительным и слуховым образами будет использован учащимися для осмысления значения слова, представляемого с помощью рисунка.

2. Повторение слова учащимися за преподавателем хором и индивидуально. Имитация слова способствует усвоению произносительного образа слова и его запоминанию.

3. Контроль понимания значения слова с опорой на зрительный образ.

4. Практика в употреблении слова в разных контекстах.

5. Запись слова и практика в его чтении.

В процессе наглядной семантизации полезно использовать картинные словари.

Толкование выражаемого словом понятия заключается в пояснении значения иноязычного слова с помощью других слов, значение которых учащимся уже известно. Толкование как разновидность семантизации может иметь форму дефиниции, объяснения, комментария. Толкование используется главным образом на основном и продвинутом этапах, когда учащимися накоплен достаточный запас слов.

Дефиниция (краткое определение понятия, содержащее наиболее существенные его признаки) применяется прежде всего для пояснения значения лексических единиц, обозначающих научные понятия (напр., лексикология – это раздел языкознания, в рамках которого изучается словарный запас языка). Объяснение отличается от дефиниции меньшей строгостью при подборе лексических единиц, поясняющих значение слова. Его используют

преимущественно для пояснения значения окружающих человека предметов и явлений. Способом толкования может быть также комментирование – использование для семантизации слова (фразы) небольшого по объему пояснительного текста. Напр., *сутки* – это день и ночь вместе, *столица* – главный город страны.

Толкование значения слова может быть как на родном языке учащихся, так и на изучаемом языке. Для толкования выражаемого словом понятия следует обращаться к толковым словарям, в том числе и специально адресованным изучающим иностранный язык.

Семантизация через перечисление. Дается перечисление слов, которые обозначают части семантизируемого слова (целое через части), либо видовое понятие по отношению к тому, что обозначено словом (род через вид). Например (целое через части): *мебель* – это *стол, стул, шкаф* и др.; (род через вид): *рыба* – это *осунь, карась, щука* и др.

Семантизация с помощью синонима применяется в случае, если слово-синоним учащимся знакомо. Напр., *легкий* – *нетрудный*; *спешить* – *торопиться*.

В качестве синонима может быть использована аббревиатура (СМИ – средства массовой информации), идеографические синонимы (*село* – *деревня, бар* – *пивная*), стилистические синонимы (*отбыть* – то же, что *уехать*, но употребляется в официальной речи). Семантизация с помощью синонимов носит, однако, приблизительный характер, так как в языке нет ни одной пары слов, полностью совпадающих по абсолютной, относительной и сочетательной ценности.

Семантизация на основе внутренней формы слова. Знание значения структурных компонентов слова может помочь понять смысл слова в целом. Так, знание слова *ход* и значения приставки *пере-* помогает при семантизации слова *переход* – *место, где можно перейти улицу*.

Семантизация через указание на функцию. Указывается, для выражения какого понятия предназначается слово. Например, *увы* – *восклицание, которое служит для выражения сожаления*.

Семантизация с опорой на контекст. Слово дается в контексте предложения, а окружающие слово лексические единицы помогают понять его смысл. Так, смысл слова *capital* может быть понято из следующего контекста:

Moscow is a capital of Russia.

Лондон – столица Великобритании.

Переводная семантизация

К переводным способам семантизации относят замену слова соответствующим эквивалентом в другом языке; перевод – толкование: помимо эквивалента на родном языке учащихся сообщают сведения о совпадении (или расхождении) объемов значения слова в двух языках.

Например, большой – *big* (означает величину, размер)

большой – *great* (означает знаменитый, великий).

С помощью перевода смысловая сторона слова может быть раскрыта только в случае, когда понятия, выражаемые словами иностранного и родного языков учащихся, полностью совпадают. Однако такие совпадения встречаются весьма редко. Чаще всего понятия, выражаемые в двух языках одними и

теми же словами, находятся друг с другом в отношении лишь частичного совпадения. По этой причине «семантизация иноязычных слов путем перевода должна применяться только в весьма редких случаях, когда действительно имеется полное совпадение соответствующих понятий» (Беляев, 1965. С. 129).

На занятиях при объяснении значения слова чаще всего используется не один, а несколько способов семантизации, что способствует более точному пояснению значения слова. В то же время из всех известных способов семантизации предпочтение следует отдавать беспереводным способам. В этом можно согласиться с Г. Пальмером, что в случае семантической эквивалентности слов родного и иностранного языков смысл иноязычного слова следует раскрывать путем перевода, а если эти слова семантически неэквивалентны, то лучше всего прибегать к определению (описанию) выражаемого иноязычным словом понятия. (Palmer H. *The Scientific Study and Teaching of English*, 1922).

На выбор способа семантизации влияют следующие обстоятельства:

1. Этап обучения. На начальном этапе возможности толкования выражаемого словом понятия ограничены. Следует использовать наглядность и перевод при совпадении значения слова в двух языках.

2. Характер слова (конкретное – абстрактное). Слова с конкретным значением легко объяснить с использованием средств наглядности.

3. Методические пристрастия преподавателя. Прямые методы обучения ориентируют преподавателя на использование с первых уроков беспереводных способов семантизации и исключение перевода из системы занятий.

4. Место семантизации слова. При самостоятельной работе на начальном этапе изучения языка учащиеся чаще всего обращаются к помощи двуязычного словаря.

Что касается работы учащихся с новым словом, то она обычно включает несколько этапов. Учащемуся предлагается:

- а) услышать новое слово в изолированном виде и в контексте предложения;
- б) понять значение слова в результате использования преподавателем различных способов семантизации;
- в) произнести слово вслед за преподавателем. В случае необходимости преподаватель исправляет ошибки в произношении, слово воспроизводится повторно;
- г) прочитать новое слово в книге или в записи на классной доске;
- д) записать слово и его значение в тетрадях;
- е) вновь воспроизвести слово в изолированном виде и в контексте предложения, предложенного преподавателем;
- ж) использовать слово в новом контексте с опорой на образец.

Выполнение последнего задания означает переход к новому этапу работы со словом – закреплению его употребления в результате выполнения упражнений.

Закрепление введенного материала (формирование лексического навыка)

На этом этапе работы с лексическими единицами усилия преподавателя направлены на формирование лексических навыков, прочность которых за-

висит: а) от понимания значения лексической единицы, достигнутого на этапе семантизации слова; б) выполняемых упражнений, направленных на закрепление слова в памяти; в) владения способами применения слова в различных ситуациях общения.

Понимание значения слова и формирование лексического навыка во многом зависят от приемов, которыми преподаватель пользовался на этапе знакомства со значением слова, индивидуальных особенностей учащихся (зрительная, слуховая, двигательная, комбинированная память), от способов контроля над усвоением слова.

При запоминании слова учащиеся используют различные приемы запоминания:

- записывают слова на карточке и многократно повторяют;
- запоминают слово в составе предложения;
- заучивают слова списком либо с опорой на их парадигматические связи (группируют слова одной лексико-семантической группы, слова с одной и той же приставкой, записывают слова в виде гнезда родовых слов).

В литературе описаны стратегии запоминания иностранных слов, с которыми следует знакомить учащихся.

И. Мангус рекомендует для лучшего запоминания слов использовать различные цвета: например, существенные записывать красным цветом, глаголы – черным. Слова, которые начинаются с одной и той же буквы для лучшего запоминания могут изучаться вместе. С выученными словами следует составить предложения («иначе слово будет висеть у вас в памяти мертвым грузом». Мангус, 1999. С. 19).

Для прочного усвоения лексической единицы требуется от 15 до 25 повторений. Считается также важным для лучшего запоминания слова встреча с ним не менее 5 раз на протяжении 10–20 занятий. Основным способом повторения ранее пройденной лексики является ее включение в тексты и все виды упражнений, направленных на усвоение слова и проверку владения словом.

Для формирования лексических навыков используются подготовительные (тренировочные) упражнения. С их помощью усваиваются форма и значение слова, способы его применения в различных ситуациях общения в структуре речевого умения.

Вот некоторые образцы упражнений на закрепление значения слова:

- Покажите предметы, которые можно назвать словом ...
- Назовите следующие предметы.
- Переведите на ... язык следующие слова.
- Прочитайте предложение. Определите значение незнакомых слов.
- Составьте предложения со следующими словами.
- Дайте слова, входящие в следующие группы слов: напр., *одежда, мебель, продукты питания*. Выполнение задания может проходить в форме соревнования – кто назовет больше слов.
- Распределите слова по предложенным темам. Темы: еда, дом. Слова: *спальня, масло, кровать, колбаса* и т. д.

Текстовые лексические упражнения:

- Найдите в тексте незнакомые слова и объясните их смысл.
- Расположите следующие слова в алфавитном порядке и составьте с ними предложения.

- Вставьте в слова пропущенные буквы.
- Вставьте в предложение пропущенные слова.
- Объясните значение подчеркнутого в тексте слова.
- Найдите услышанное слово в тексте.
- Запишите новые слова под диктовку и составьте с ними предложения.
- Найдите слова с одним и тем же корнем, префиксом, суффиксом. Назовите слова с тем же корнем.
- Распределите слова по тематическим группам.
- Дайте слова-синонимы / антонимы к предложенным словам.
- Перескажите текст, используя ключевые слова.

При выполнении тренировочных упражнений особое внимание обращают на трудности употребления слов. К числу таких трудностей можно отнести: а) слова, близкие по значению, б) глаголы совершенного/несовершенного вида, в) некоторые глаголы с приставками.

Совершенствование лексического навыка и его включение в речевую деятельность

На этом этапе работы со словом достигается более высокий уровень лексического навыка и способность к его использованию в ситуациях общения, учебных и реальных.

В первом случае используются *условно-речевые* упражнения, во втором – *речевые*.

Особенность условно-речевых упражнений заключается в том, что для их выполнения предлагаются учебные ситуации, отражающие пройденный на занятиях учебный материал.

Условно-речевые упражнения:

- Прослушайте начало диалога. Продолжите его, используя новые слова.
- Передайте содержание прочитанного текста.
- Используйте в ответе предложенные слова.
- Составьте текст на предложенную тему с использованием ключевых слов.
- Составьте вопросы с предложенными словами и задайте их товарищу.

Речевые упражнения:

- Составить рассказ на предложенную тему с использованием новой лексики.
- Сделайте перевод текста с использованием предложенных слов.
- Напишите сочинение, включив в текст пройденную на занятиях лексику.
- Прокомментируйте реплику с использованием предложенных слов. Напр.: *Позвоните мне сегодня вечером*. Используйте глаголы *просить, спросить*.
- Рассказ по цепочке: один учащийся начинает рассказ, другие его дополняют.

Лексические игры являются распространенным приемом работы на всех этапах формирования лексического навыка.

Вот образцы таких игр.

Игра. Составление семантической карты

Семантическая карта – это графический организатор при знакомстве с новой лексикой и при ее закреплении по пройденной теме. В центре доски преподаватель записывает лексическую тему и просит учащихся вспомнить слова по теме и записать их в тетради. На доске преподаватель готовит семантическую карту и затем с помощью учащихся ее заполняет. Игра может носить соревновательный характер. Победителем будет тот, кто предложит больше слов для карты. При заполнении карты преподаватель комментирует содержание лексических единиц и предлагает слова, которые призваны расширить лексический запас учащихся по пройденной теме.

Питание	Где мы едим? Где мы пьем?
	Что мы едим? Что мы пьем?
	Как мы едим?
	Как мы готовим пищу?

Игра. Составление семантической решетки

Учащимся предлагается заполнить таблицу по предложенной теме, составить предложения, подготовить устное выступление по теме.

Тема: профессия, врач.

Профессия	Место работы	Обязанности
Врач: детский врач, главный врач, участковый врач, врач-рентгенолог, санитарный врач	Поликлиника: городская, детская, районная. Обратиться в поликлинику. Работать в поликлинике. Обследоваться в поликлинике	Специалист с высшим профессиональным образованием, занимающийся лечебной деятельностью

8. Контроль в обучении лексическим средствам общения

Цель контроля – определить уровень сформированности лексических навыков. Контроль проводится поурочно (текущий контроль), по завершении пройденной темы (периодический) и завершении этапа/курса обучения (итоговый). На всех этапах обучения в качестве одной из форм контроля является тестирование. Образцы текстов содержатся в специальных пособиях для изучающих иностранный язык. В качестве критериев оценки в процессе контроля и образцов контрольных заданий полезно использовать материалы пособия: Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и ученику. Контроль в обучении иностранным языкам. М., 1996.

Для контроля лексической компетенции преподаватель может воспользоваться рекомендациями Совета Европы (*Общеввропейские компетенции, 1998*) по проверке уровня знания словарного состава изучаемого языка и способностей его использования в процессе общения (табл. 11, 12).

Таблица 11

Уровень владения языком	Словарный запас
C2	Владеет обширным словарным запасом, включая идиоматические и разговорные выражения, понимает дополнительные значения лексических единиц
C1	Владеет достаточным словарным запасом для использования в разных сферах общения. В случае необходимости может найти другой способ выразить свою мысль. Редко испытывает заметные трудности в выборе того или иного выражения. Хорошо владеет идиоматической и разговорной лексикой
B2	Хороший словарный запас по профессиональной / представляющей интерес тематике и на общие темы. Может по-новому сформулировать мысль, чтобы не допустить частотного повторения одних и тех же слов, оборотов, однако иногда испытывает трудности при выборе нужных слов
B1	Словарный запас достаточен, чтобы высказаться на большинство повседневных тем: семья, увлечения, работа, путешествия, последние события
A2	Словарный запас достаточен для участия в знакомых ситуациях повседневного общения и удовлетворения основных коммуникативных потребностей
A1	Словарный состав состоит из отдельных слов и словосочетаний на конкретные темы

Таблица 12

Уровень владения языком	Употребление словаря
C2	Всегда безошибочное и уместное употребление слов
C1	В целом безошибочное употребление слов. Допускаются незначительные оговорки
B2	В основном высокий уровень владения лексикой, хотя учащийся иногда допускает ошибки в выборе слов, что, однако не препятствует коммуникации
B1	Базовая лексика употребляется правильно, однако допускаются серьезные ошибки при выражении более сложных мыслей, при общении на незнакомые темы, в нетипичных ситуациях
A2	Может правильно употреблять ограниченное количество слов в конкретных повседневных ситуациях
A1	Понимание речи затруднено по причине бедности словаря и случаев нарушения языковой нормы

9. Рекомендации для преподавателя

Обучение лексическим средствам общения требует определенного уровня профессиональной подготовки преподавателя – лингвистической, методической и социокультурной.

Лингвистическая подготовка предполагает знание:

- особенностей лексической системы изучаемого языка, в том числе его словообразовательного состава, правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости;
- абсолютной, относительной, сочетательной и словообразовательной ценности слова, его этимологии и способов выражения различных значений;
- словарей разного типа и способов работы с ними;
- трудностей лексической системы изучаемого языка и способов их преодоления с учетом особенностей родного языка.

Методическая подготовка предполагает владение умением:

- объяснять значение слова с использованием разных способов семантизации;
- владеть приемами формирования и совершенствования лексических навыков;
- использовать разные типы упражнений в зависимости от цели работы;
- объяснять и исправлять лексические ошибки.

Социокультурная подготовка преподавателя предусматривает:

- знание безэквивалентной лексики и умение объяснять значения слов, отсутствующих в родном языке учащихся либо имеющих иное толкование в сравнении с изучаемым языком;
- знание речевых и этикетных формул и умение организовать речевое общение в соответствии с нормами, принятыми в изучаемом языке.

Основные недочеты на занятиях по лексике:

1. Учащимся дается большое количество новых слов, которые они не успевают запомнить за время урока. Количество новых слов, которое может быть усвоено на уроке, зависит от структуры слова, способа семантизации слова, объема его значения, частотности в употреблении, отнесенности слова к активному либо пассивному словарю. В среднем за один урок (1,5 ч) рекомендуется вводить 15–20 новых слов.

2. На занятиях не проводится в достаточном объеме тренировка по усвоению слова. Учащимся часто предлагается выучить новые слова самостоятельно (дома), в классе же контроль не проводится, что приводит к быстрому забыванию слов.

3. Преподаватель не знакомит учащихся со стратегией запоминания слов, что не способствует прочному их сохранению в долговременной памяти.

4. Новые слова часто даются в виде списка и вне контекста их употребления. Механическое запоминание слов не развивает способность к их употреблению, что также приводит к быстрому забыванию слов.

5. На занятиях не обеспечивается достаточная повторяемость слова в процессе обучения.

6. Слово усваивается на уровне лексического навыка и не проводится работа по его включению в различные виды речевой деятельности.

7. Студенты мало работают со словарями разных типов, что не способствует расширению лексического запаса и сопоставлению способов выражения понятий в разных языках.

8. При встрече с новым словом преподаватель ограничивается переводом слова, не предлагая учащимся попробовать самим определить значение слова, опираясь на контекст, состав слова, свой речевой опыт.

9. Преподаватель не дифференцирует новые слова на активные и пассивные.

Пассивный словарь необходим для понимания текста при слушании и чтении, а активный – для говорения. Активный и пассивный словари различаются по объему и способам овладения ими. Так, для формирования пассивного словаря важно показать структуру слова, что резко увеличивает возможности понимания текста. Слова, входящие в активный словарь, следует заучивать и тренироваться в их употреблении в различных ситуациях общения.

10. Резюме

1. Целью обучения лексическим средствам общения является формирование лексических навыков, умений пользоваться лексическими навыками в различных ситуациях общения, а также лексических знаний, обеспечивающих эффективность владения лексической стороной языка. Такие знания включают представление о структуре, содержании, словообразовательных и сочетательных особенностях изучаемой лексической единицы.

2. Обучение лексической стороне языка предусматривает овладение лексическим минимумом, содержание которого определяется этапом и целями обучения языку.

3. Занятия по лексике организуются с учетом особенностей лексической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным языком учащихся и трудностей, возникающих в результате взаимодействия систем двух языков.

4. При отборе лексики в целях обучения руководствуются статистическими, лингвистическими и методическими принципами отбора лексических единиц.

5. Формирование лексического навыка включает несколько этапов, определяющих последовательность работы по овладению лексическими средствами общения: ознакомление с лексической единицей, объяснение ее значения (семантизация), закрепление употребления лексических единиц в речи (автоматизация), применение сформированных навыков в различных видах речевой деятельности, контроль уровня владения лексикой.

6. Для формирования и совершенствования лексических навыков используются следующие виды упражнений: языковые (подготовительные), условно-речевые, речевые.

7. При объяснении значения слова используются беспереводные и переводные способы семантизации. Выбор способа семантизации зависит от характера слова, этапа обучения, методических пристрастий преподавателя.

8. Так как в усвоении значения слова участвуют слуховые, зрительные и двигательные анализаторы, следует использовать все возможные способы овладения словом – восприятие слова в исполнении преподавателя, в записи на доске, самостоятельное произнесение слова и запись в тетради.

9. В качестве средства контроля уровня сформированности лексического навыка используются тестовые задания, образцы которых разработаны для разных сертификационных уровней владения языком.

10. Методическая подготовка преподавателя к занятиям по лексике предусматривает знание особенностей лексической системы изучаемого языка и способов преодоления таких трудностей на уроке, умение объяснять значение лексической единицы и обеспечивать ее закрепление и применение в различных ситуациях общения.

11. Следует знакомить учащихся с лексическими различиями, существующими в британском и общамериканском вариантах английского языка на лексическом уровне.

11. Вопросы и задания

1. Дайте определение лексическому навыку. Каковы цели и задачи овладения лексическими средствами общения?
2. В чем заключаются трудности в овладении лексикой изучаемого языка?
3. Что такое лексический минимум? Каковы критерии составления лексических минимумов? Приведите образцы лексических минимумов для изучающих английский язык.
4. Какие способы семантизации лексики вам известны? В чем вы видите достоинства и недостатки переводных и беспереводных способов семантизации?
5. Приведите образцы упражнений, которые используются для формирования лексических навыков.
6. Приведите образцы лексических игр.
7. Приведите образцы тестовых заданий по лексике.
8. Mark the following statements as T (true), F (false) or D (debatable).

Statement	TDF
1. Vocabulary is more important in communication than grammar.	
2. Vocabulary is stored in our memory as separate units.	
3. Vocabulary is stored in our memory as networks.	
4. Recalling a word always means activating many words in memory.	
5. Vocabulary is stored in our memory as collocations.	
6. One word of the same language means the same for different people.	
7. Any meaning can be expressed by a word in any language.	

12. Рекомендуемая литература

1. Акишина А.А., Казан О.Е. Учимся учить. М., 2002. Обучение лексике. С. 147–163.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. Обучение лексике. С. 287–304.
3. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход. М., 2008. Лексическая система языка. С. 231–257.
4. Кошгер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2001. Формирование навыков лексического оформления высказывания. С. 150–156.
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск, 2010. Обучение лексической стороне речи. С. 227–241.

6. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М., 2007. Обучение лексике. С. 81–110.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко и др. Минск, 1996. Обучение лексике. С. 12–28.
8. Очерки методики обучения устной речи на иностранном языке / под ред. В.А. Бухбиндера. Киев, 1980.
9. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010. Формирование лексических навыков говорения. С. 236 – 253.
10. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под общ. ред. К.И. Саломатова и С.Ф. Шатилова. М., 1985. Формирование лексических навыков. С. 87–98.
11. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. М., 1988. Возможные приемы и примеры заданий. С. 204–210.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М., 2002. Формирование лексических навыков речи. С. 80–100.
13. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). М., 1979.
14. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. М., 1981. Обучение лексике. С. 328–363.
15. Carter, R. and McCarthy, M. Vocabulary and Language Teaching. Longmans, 1988.

Глава 4

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

1. Цели и задачи обучения

Грамматика – это раздел языкознания, изучающий формальный строй языка: систему морфологических категорий и форм, синтаксических категорий и конструкций, способов словопроизводства.

The subject of grammar is knowledge of how to construct a sentence. Knowledge of the items and rules that comprise the formal grammar system of the language is called linguistic competence.

На занятиях по практике языка главная цель обучения заключается не столько в приобретении знаний о грамматической системе изучаемого языка в границах, определяемых программой обучения, сколько в овладении навыками и умениями пользоваться такими знаниями для участия в речевом общении. «Грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются (понимаются) грамматические особенности иноязычной речи, когда вслед за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи» (Беляев, 1965. С. 141). Владение грамматическими средствами общения предполагает знание учащимися *морфологии* (системы формоизменения слов и правил их образования), *синтаксиса* (правил сочетания слов и построения предложений), *словообразования* (способов формирования слова и его структуры).

В практическом курсе языка грамматика выделяется в самостоятельный аспект обучения на всех этапах занятий: начальном, основном, продвинутом. На начальном этапе учащиеся усваивают языковой материал в виде грамматического минимума, достаточного для участия в речевом общении в пределах ограниченного числа тем и ситуаций, определяемых программой обучения. На основном и продвинутом этапах организуется углубленное знакомство с грамматической системой языка, систематизация пройденного материала с учетом профессиональных интересов учащихся и их будущей специальности.

Конечной целью обучения грамматике и овладения грамматическими средствами общения является формирование *грамматической компетенции* как составной части компетенции языковой. В состав грамматической компетенции входят знания из области морфологии, синтаксиса, словопроизводства, навыки и сформированные на их основе умения, обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения.

В истории преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного отношение к роли и месту грамматики в системе обучения языку не оставалось неизменным. Можно выделить несколько подходов к обучению грамматическим средствам общения.

Согласно первому подходу грамматике отводилась ведущая роль в обучении. Язык усваивался в результате заучивания правил, выполнения грам-

матических упражнений, работе с текстом, использования перевода. В итоге учащиеся хорошо усваивали систему языка, но часто испытывали затруднения в практическом пользовании языком как средством общения. Этот подход получил обоснование в рамках переводно-грамматического метода и считался ведущим вплоть до начала XX столетия.

Сторонники второго подхода отводили грамматике вспомогательную роль, уделяя основное внимание практике языка. Грамматика в виде речевых образцов и моделей предложений усваивалась интуитивно в результате подражания речи преподавателя и наблюдения над грамматической формой в контексте предложения. Опора на родной язык при этом исключалась. При таком подходе, получившем обоснование в работах представителей прямых методов обучения, учащиеся достаточно быстро овладевали языком практически в пределах ограниченного количества тем и ситуаций преимущественно из сферы бытового общения, однако в их речи долгое время сохранялись грамматические ошибки, которые с трудом поддавались коррекции.

Наконец, третий подход, получивший название сознательно-практического, отводил грамматике вспомогательную роль, однако рассматривал ее в качестве необходимой основы владения языком как средством общения. При таком подходе рекомендовалось идти от языковых знаний к речевой практике. Считалось также, что грамматические знания положительно влияют на овладение языком, если с помощью таких знаний учащиеся осознают (понимают) грамматические особенности иноязычной речи, вслед за которым следует тренировка и формирование грамматических навыков.

Основоположник сознательно-практического метода Б.В. Беляев утверждал, что решающим фактором обучения должна быть иноязычно-речевая практика, а практике обязательно должно предшествовать сообщение учащимся теоретических языковых сведений. В этом заключалось главное отличие сознательно-практического метода от переводно-грамматического и прямого. На тренировку учащихся в иноязычно-речевой деятельности, которая должна быть преимущественно беспереводной, рекомендовалось отводить не менее 85% учебного времени.

Этот подход к обучению иностранным языкам в отечественной лингводидактике считается более предпочтительным. В соответствии с названным подходом рекомендуется следующий путь овладения грамматическими средствами общения на занятиях по практике языка: от системы языка в виде знания ее грамматических средств – к речевым навыкам владения такими средствами и формируемым на их основе речевым умениям в виде грамматической (языковой) компетенции.

Такой путь обучения языку обеспечивает овладение системой языка и одновременное развитие речевых навыков и умений при разумном соотношении коммуникативной ориентации обучения как его цели и сознательной систематизации учебного материала. Его следует считать оптимальным на занятиях в высшей школе и предпочтительным в средней школе при недостаточном количестве учебных часов, отводимых на изучение языка, и отсутствии квалифицированных кадров преподавателей.

Знания – это первая цель, достигаемая в обучении грамматическим средствам общения. Грамматические знания представляются с помощью правил, инструкций, моделей предложений, демонстрирующих структурирование

грамматического явления, речевых образцов, показывающих возможности использования модели в речи, а также усваиваются в результате наблюдения над формальной стороной языка.

Грамматическим знаниям при практической направленности обучения отводится вспомогательная роль, так как основное внимание на уроке уделяется практике языка. Как справедливо писал Б.В. Беляев, «грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащийся осознает (понимает) грамматические особенности иноязычной речи и когда непосредственно за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи» (Беляев, 1965. С. 141).

При сообщении практически необходимых грамматических знаний преподаватель может прибегать к переводу, а также сопоставлению сходных грамматических явлений в изучаемом и родном для учащихся языке. При этом возможны два подхода к ознакомлению с грамматическим материалом – формальный (от грамматической формы к передаваемому с ее помощью содержанию) и функциональный (от содержания высказывания к его оформлению с помощью необходимых для этого грамматических средств). Функциональный подход считается предпочтительным и реализован в большом числе современных учебников иностранного языка коммуникативной направленности.

Навыки – это вторая цель, достигаемая на занятиях по грамматике. Грамматические навыки принято рассматривать в качестве автоматизированного компонента сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающего правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речевом общении. Сформированность грамматических навыков дает возможность проводить «синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильное оформление речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» (Пассов, 1989. С. 150–151).

В состав грамматических навыков входят:

- **морфологические навыки**, обеспечивающие правильное употребление грамматической формы слова – владение способами словообразования и словоизменения и выражения грамматических значений),
- **синтаксические навыки**, обеспечивающие возможность правильного расположения слов во всех типах предложений и их сочетания в связной речи;
- **графические навыки** – навыки правильного написания букв и соединения в слоги и слова;
- **орфографические навыки** (навыки безошибочного письма). Владение орфографическими навыками дает возможность учащимся не только писать без ошибок, но и исправлять ошибки, что является одной из задач в подготовке студента-филолога.

Грамматические навыки формируются на основе приобретенных знаний, подражания речи носителей языка, упражнений, наблюдения над использованием грамматического явления в контексте предложения. Они могут быть продуктивными и рецептивными.

Продуктивные грамматические навыки обеспечивают грамматическое оформление речи при говорении и письме. С их помощью решаются следующие задачи при овладении грамматическими средствами общения:

- образование грамматической формы в соответствии с содержанием высказывания;

- выбор и употребление грамматической формы в зависимости от ситуации общения;
- формулирование грамматического правила с опорой на схему, таблицу, речевой образец, объяснение преподавателя;
- варьирование грамматического оформления высказывания при изменении коммуникативного намерения;
- возможность перевода грамматического явления на родной язык;
- объяснение грамматической ошибки как самостоятельно, так и с помощью преподавателя.

Рецептивные грамматические навыки используются в процессе аудирования и чтения. С их помощью обеспечиваются речевые возможности:

- узнавать / выделять из потока речи грамматические конструкции и соотносить их с определенным смысловым значением;
- дифференцировать грамматические явления в потоке речи по формальным признакам и строевым словам;
- различать сходные по форме грамматические явления;
- прогнозировать грамматическую форму слова, фрагмента текста;
- устанавливать значение слова как члена предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение);
- определять грамматическое значение слова как показателя определенности / неопределенности, рода, числа, падежа и др.;
- определять структуру простого и сложного предложения;
- устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочинительные, подчинительные отношения и связи между частями предложения.

Объем формируемых рецептивных и продуктивных грамматических навыков определяется госстандартом и программами по языку для разных этапов и профилей обучения.

Основными качествами грамматического навыка считаются автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения речевой операции, способность к переносу и включению в разные по содержанию речевые действия.

В своем формировании и развитии грамматический навык проходит ряд стадий, впервые описанных в работах Л.Б. Воронина и его коллег (Воронин, 1966–67) и позже получивших методическое обоснование в публикациях Е.И. Пассова: 1) восприятие модели, 2) имитация модели (действие по аналогии), 3) подстановка (увеличивается способность к репродукции на основе образца), 4) трансформация (изменение структуры модели в соответствии с заданием на основе не только образца, но и собственного решения), 5) репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели), 6) комбинирование (перенос с модели на модель).

Последние две стадии являются переходными от навыка к умениям (Пассов, 1989, 2006).

В других работах по методике преподавания языков стадии грамматического навыка выглядят следующим образом:

1. Введение речевого образца и его объяснение.
2. Имитация речевого образца, ведущая к его запечатлению в кратковременной памяти.

3. Запоминание речевого образца в результате повторения, что ведет к его автоматизации и сохранению в долговременной памяти.

4. Отсроченное воспроизведение речевого образца, что способствует его лучшему запоминанию.

5. Генерализация речевого образца в результате замены его отдельных компонентов.

6. Переключение с одного образца на другой, что обеспечивает использование навыка в разных ситуациях общения и его включение в речевое умение.

Обобщая существующие суждения о стадиях формирования грамматического навыка, можно говорить о трех этапах его становления:

- **Ориентировочный:** введение речевого образца и ознакомление учащихся с его содержанием;
- **Стандартизирующий:** стабильное выполнение речевых действий в результате усвоения учащимися содержания речевого образца;
- **Варьирующий:** включение навыка в речевое умение.

Умения. На этой стадии овладения грамматическими средствами общения достигается включение грамматического навыка в различные ситуации общения. Речевое умение – способность человека осуществлять речевые действия в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретенных знаний и сформированных навыков. Речевое умение в своем становлении и развитии проходит ряд этапов (*переходный* от навыка к умению, *основной* и *завершающий*) и характеризуется такими качествами, как целенаправленность, динамичность, продуктивность, иерархичность, самостоятельность. Следует заметить, что сформированность грамматического навыка и возможность его включения в речевое умение является необходимым условием успешности речевого общения.

2. Особенности грамматической системы английского языка и ее трудности для русскоязычных учащихся

Знакомство с типологическими признаками грамматической системы изучаемого языка полезно проводить в сопоставлении с родным языком учащихся, для чего следует воспользоваться следующими работами, в которых проводится сопоставление английского и русского языков: Резвцова, 1989; Аракин, 1979; Гуревич, 2004; Гак, 1988. Подобное сопоставление, должно носить практический характер и показать учащимся различия между грамматическими системами двух языков, в то же время убедиться в том, что английский язык, как и русский, входит в группу индоевропейских языков (немецкий, французский, испанский, польский), следовательно, имеет общий язык – основу, что обнаруживает черты сходства в таких языках, а это облегчает овладение грамматической системой изучаемого языка, так как позволяет использовать знания учащихся по грамматике родного языка.

Общность эта проявляется прежде всего в наличии сходных грамматических категорий. Так, система частей речи состоит из знаменательных и служебных частей речи. Для существительных характерно наличие числа, рода (мужской, французский язык), падежа (немецкий). Прилагательные обладают степенями сравнения. Глаголу свойственны категории лица, числа, времени, наклонения, залога.

Черты сходства обнаруживаются и в синтаксисе. Например, подлежащее стоит в И.п.; сказуемое может быть **именным и глагольным**, дополнение – **прямым и косвенным**. Члены предложения **связаны между собой** теми же средствами синтаксической связи – управлением, согласованием, порядком слов, интонацией.

Однако при ближайшем рассмотрении обнаруживается, что грамматические категории русского языка имеют особенности, которые можно свести в следующие группы.

Наличие в русском языке грамматических явлений, которые могут отсутствовать в родном языке учащихся. Так, в русском языке 6 падежей, в немецком – 4, в английском языке падежей нет, в финском – 14, в польском – 7.

Наличие в родном языке учащихся явлений, которые отсутствуют в русском языке. Например, артикли в английском и французском языках, служащих для выражения определенности / неопределенности. В русском языке для этого используют контекст и местоимения типа *тот, этот, некий, какой-то* и др.

Наличие сходных явлений в двух языках, но отличающихся в плане значения и употребления и являющихся причиной ошибок. Например, вызывают затруднения случаи несовпадения по форме числа в русском и английском языках:

а) в русском языке существительные употребляются во мн.ч., а в англ. и франц. языках – в единственном:

Деньги – money

Часы – watch

Брюки – pantaloons;

б) в русском языке существительные употребляются в ед.ч., а в англ. / франц. – во мн.ч.

Картофель – potatoes

Одежда – clothes

Оружие – arms;

в) в английском языке сущ. употребляются только в ед.ч., а в русском – в ед.ч. и мн.ч.:

News – новости, новость

Advice – совет, советы

Knowledge – знание, знания

Случаи совпадений и расхождений в грамматической системе разных языков не только представляют интерес для студента-филолога, но часто являются причиной интерференции и устойчивых грамматических ошибок.

Обратим внимание учащихся также на некоторые трудности, возникающие при знакомстве с грамматической системой изучаемого языка русскоязычными учащимися.

1. Русский язык является языком флективным (или синтетическим): связь между словами в предложении передается с помощью падежных окончаний. В английском языке, являющемся аналитическим, связь между словами в предложении передается с помощью служебных слов (артикли, вспомогательные глаголы, предлоги, частицы). Высокая степень употребляемости служебных слов в английской речи составляет одну из самых больших трудностей для русскоязычных учащихся. В первую очередь это касается служебных глаголов и грамматических форм со вспомогательными глаголами *to*

be, to do, to have. «Свободное употребление аналитических форм английского языка с соответствующими вспомогательными глаголами можно бы сравнить со знанием таблицы умножения, без которой ни один школьник не способен дальше продвинуться в изучении точных и естественных наук» (Камянова, 2008. С. 210). Как справедливо продолжает автор, недооценка роли устойчивых навыков употребления служебных глаголов приводит к «застреванию» на начальном уровне владения языком и невозможности дальнейшего продуктивного продвижения в его изучении» (там же. С. 209).

2. Значительную трудность для русскоязычных учащихся представляет употребление предлогов, значение которых в двух языках часто не совпадает и является причиной ошибок. Дело здесь в том, что помимо лексических значений предлоги в английском языке передают грамматические значения, которые в русском языке (как синтетическом) выражаются падежными окончаниями. Таким образом, предлоги в английском языке играют как бы вспомогательную роль, восполняя слабо выраженную в сравнении с русским языком падежную систему. При употреблении в речи англоязычных предлогов, не совпадающих по значению с предлогами русского языка, у обучающихся часто наблюдается отрицательный перенос, заключающийся в прямом переводе предлогов русского языка на английский. На занятиях учащиеся испытывают трудности при использовании английских предлогов и поиском соответствующих им эквивалентов в русском языке.

1. Одному и тому же предлогу в английском языке могут соответствовать разные предлоги в русском языке.

Предлог AT

I am getting at the window. – Я стою у окна.

I get up at 8 o'clock. – Я встаю в 8 часов.

He works at a factory. – Он работает на фабрике.

I am laughing at him. – Я смеюсь над ним.

2. Одному русскому предлогу могут соответствовать разные предлоги в английском языке.

Предлог ON

Книга лежит на столе. – The book is on the table.

Он смотрит на меня. – He looks at me.

Я сержусь на него. – I am angry with him.

Я поеду на юг. – I will go to the south.

3. Некоторые глаголы в английском языке требуют после себя предлога, а в русском языке предлог в таком случае не используется.

Wait for me. – Подожди меня.

Listen to me. – Послушай меня.

I asked for cigarettes. – Я попросил сигареты.

4. Некоторые глаголы в русском языке не требуют употребления после себя предлога, а в английском языке для передачи соответствующего значения использование предлога необходимо.

Осматривать дом. – Look over the house.

Смывать грязь. – Wash out dirt.

В английском языке насчитывается 38 предлогов, однако лексическая многозначность многих из них увеличивает число возникающих в речи предложных связей. Кроме того, количество используемых в речи предлогов возрастает за счет составных предлогов (типа *in spite of*, *in accordance with*), что вызывает дополнительные трудности при овладении грамматической системой. Преодоление таких трудностей достигается за счет осознанного овладения учащимися грамматическим значением лексической единицы в случае необходимости в сопоставлении родным языком и выполнения тренировочных упражнений с последующим выходом в речь.

3. У языков флективного типа порядок слов в предложении свободный, а у аналитических языков – фиксированный. При этом расположение слов в предложении выполняет важную функцию указателя отношений между понятиями.

Так, в предложении *Kate loves Pete* (англ.) подлежащее (*Kate*) указывает на лицо, производящее действие. В русском языке с его свободным порядком слов эта же мысль может быть выражена несколькими способами без изменения смысла высказывания:

Катя любит Петю.

Петю любит Катя.

Петю Катя любит.

Любит Катю Петя.

4. В атрибутивных словосочетаниях в русском языке используется согласование имени прилагательного с существительным в роде, числе и падеже (*зеленый лес, зеленая трава, зеленые листья*). В атрибутивных словосочетаниях в аналитических языках согласование в роде, числе и падеже между существительным и прилагательным отсутствует (*a red tie, red ties*).

Эти и подобные случаи несовпадения грамматических особенностей системы родного и изучаемого языка вызывают трудности и требуют особого внимания со стороны преподавателя и учащихся.

3. Подходы к обучению грамматическим средствам общения

На занятиях по грамматике следует руководствоваться определенными подходами при отборе материала для занятий, его представлении, закреплении и активизации в процессе речевой деятельности.

Какой грамматике мы обучаем?

Грамматика для изучающих иностранный язык может быть активной и пассивной. Идея разграничения принадлежит Л.В. Щербе, который писал: «Пассивная грамматика изучает строевые элементы данного языка, исходя из их формы, т. е. из внешней их стороны. Активная грамматика учит употреблению этих форм. В активной грамматике необходимо исходить из потребностей, ищущих себе выражения мыслей, приказаний, желаний и т. п.» (Щерба, 1974. С. 91–93).

Пассивная грамматика рассматривает употребление грамматических единиц, исходя из их формы, а изложение материала идет от формы к содержанию, функции. Активная грамматика предполагает изучение грамматической формы в зависимости от содержания высказывания, которое определяет порядок представления грамматического материала.

Способ представления грамматического материала является решающим условием достижения целей обучения языку. При практической направленности обучения предпочтение отдается активной грамматике, которая содержит варианты выбора грамматической формы в зависимости от содержания высказывания. Такие грамматики также определяются как *практические* и *функциональные*. При этом темы общения и способы выражения временных, причинных, целевых, пространственных, модальных отношений образуют содержанием учебных пособий. Грамматический материал в учебниках, реализующих функциональный подход к описанию грамматического материала, такой материал дают в виде способов выражения различных интенций и отношений, возникающих в процессе речевого общения. Так как основная трудность участников общения связана с выбором из многообразных грамматических средств правильной грамматической формы, выражающей необходимый смысл, функциональные грамматики предлагают рекомендации по выбору формы для разных случаев общения. Функциональные грамматики и функциональный подход к представлению грамматического материала на уроке имеют следующие преимущества в сравнении с линейной (формальной) подачей такого материала:

а) в отборе грамматических явлений, на который влияет учет трудностей грамматической системы изучаемого языка в сопоставлении с родным языком;

б) способах подачи материала (от содержания к форме), реализующих практическую направленность занятий;

в) характере и объеме тренировочной работы.

Однако функциональный подход к овладению грамматическими средствами общения не исключает использования на занятиях элементов описательной грамматики. Они полезны при систематизации и обобщении пройденного материала, особенно на занятиях со студентами-филологами старших курсов.

Следует учитывать особенности родного языка учащихся

Грамматические средства общения могут изучаться либо с учетом родного языка учащихся, либо без такого учета. От этого зависит характер отбора и представления учебного материала.

В одних учебниках грамматический материал дается имманентно, т. е. без учета родного языка учащихся, в то время как в национально-ориентированных учебниках стремятся учитывать трудности в овладении изучаемым языком, возникающие по причине интерференции родного языка либо отсутствия в родном языке учащихся грамматических явлений, свойственных изучаемому языку.

Процесс овладения иностранным языком небезразличен к тому, в каких взаимоотношениях изучаемый язык находится с родным языком учащихся. Близость грамматических структур является благоприятным фактором овладения языком, а расхождения выступают как причина языковых затруднений. Такие трудности преодолеваются в ходе объяснения материала и языковой тренировки, в которой учитываются типичные ошибки, возникающие в речи учащихся по причине расхождения в системах двух языков.

Принцип учета родного языка учащихся на занятиях по грамматике реализуется в двух формах: а) латентной, или скрытой, в результате подачи

материала с установкой на предупреждение возможной интерференции родного языка и речевых ошибок; б) открытой, при которой проводится сопоставление грамматических явлений в двух языках. Вторая форма учета родного языка учащихся больше подходит в работе со студентами-филологами и при объяснении трудных случаев грамматики изучаемого языка.

Использование на занятиях сопоставительных грамматик и элементов таких грамматик в практическом курсе языка является наилучшим способом использования принципа опоры на родной язык при знакомстве с грамматическими средствами общения.

Модель предложения как единица обучения грамматическим средствам общения

Единицей обучения грамматическим средствам общения является модель предложения, содержание которой выражается с помощью абстрактных условных знаков (символов), показывающих последовательность их расположения в предложении. Подстановка на месте символов лексических единиц преобразует модель предложения в речевой образец, который от модели предложения отличается: а) лексическим наполнением и б) ритмико-интонационным рисунком фразы (при устном общении) либо графическим оформлением (при письменном общении).

Так, модель предложения $S + P + O$, где S – подлежащее, P – сказуемое, а O – дополнение, при лексическом наполнении может передать содержание фразы *He goes home*.

Метод моделирования получил научную разработку в трудах представителей структурной лингвистики, а работа с использованием моделей предложений стала ведущим приемом обучения в ряде методов обучения, например, в аудиolingвальном методе, представители которого утверждали, что главная задача обучающегося – научиться конструировать предложения по образцу.

Грамматический материал в учебниках и справочниках по иностранному языку часто представлен в виде серии моделей предложений, расположенных в определенной системе и удобной для использования.

Взаимосвязанное обучение средствам общения

Такое обучение предусматривает овладение единицами языка разных уровней на общем языковом материале. К ним относятся фонемы (фонетический уровень), слова и словосочетания (лексический уровень), части речи (грамматический уровень), предложения (синтаксический уровень), а также правила соединения слов и ритмико-интонационного оформления текста в процессе общения. Предусматривается одновременность в овладении средствами общения, означающая, что каждое средство усваивается с самого начала обучения, а усвоение единиц языка одного уровня способствует усвоению других, облегчает овладение ими.

Обучение средствам общения организуется в рамках определенного последовательно-временного соотношения между единицами языка, определяемого для каждой конкретной учебной единицы обучения (урока, цикла уроков и т. д.). При этом последовательность введения языковых единиц и характер взаимодействия между ними не является жесткой и постоянной для разных условий обучения.

Взаимосвязанный характер обучения средствам общения предусматривает введение нового материала от известного учащимся к неизвестному, доступное изложение материала, постоянный контроль над его усвоением.

Грамматический минимум как основа обучения средствам общения

Обучение грамматическим средствам общения предусматривает усвоение учащимися активного (продуктивного) и пассивного (рецептивного) грамматического минимума.

Активный грамматический минимум состоит из набора грамматических форм, владение которыми необходимо для продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо). Пассивный грамматический минимум включает единицы языка, которые используются в первую очередь в рецептивных видах речевой деятельности (аудирование, чтение).

По своему объему пассивный грамматический минимум превосходит активный.

При составлении продуктивного грамматического минимума учитывается употребительность грамматической структуры в устном общении, ее распространенность, образцовость. При этом исключаются синонимические грамматические явления, что объясняется требованием экономичности и необходимости преодоления трудностей, возникающих при грамматическом оформлении высказывания.

Грамматический минимум должен удовлетворять следующим требованиям: а) быть достаточным для пользования языком как средством общения в заданных параметрах общения; б) быть реальным для усвоения в отведенное время; в) быть доступным для решения поставленных коммуникативных задач.

Способы представления грамматического материала

Грамматические средства общения усваиваются на основе правил, инструкций, речевых образцов, иллюстрирующих способы оформления мыслей в зависимости от темы и содержания высказывания. Выбор способа ознакомления с грамматическим материалом во многом зависит от сложности вводимого материала и метода обучения, которым руководствуется преподаватель в своей работе. Переводно-грамматический метод рекомендует при объяснении грамматического материала использовать правила, которые усваиваются в ходе выполнения упражнений. Прямые методы отдают предпочтение интуитивному овладению грамматическим материалом в результате догадки и опоры учащихся на речевой опыт, механическому запоминанию языковых структур в результате выполнения упражнений типа *drill*. Сторонники сознательно-практического метода и базирующегося на его основе системного подхода к обучению языку считают, что владение иностранным языком достигается путем овладения системой языка и одновременного развития речевых навыков и умений (Камянова, 2008), что обеспечивает взаимопроникновение изучаемого языка и родного языка учащихся.

Различия между американским и британским вариантами грамматики английского языка

В работе со студентами-филологами полезно показать различия, имеющее место в грамматическом строе американского и британского вариантов английского языка. Для этого можно воспользоваться следующей таблицей.

1. В общеамериканском английском языке для выражения наличия или отсутствия чего-либо более характерным является использование конструкций *I have / I don't have / do you have?* тогда как в британском (в настоящем времени) чаще употребляется конструкция *I have got / I haven't got / have you got?*

2. В общеамериканском английском наречия *just, already, yet* могут использоваться в предложениях с глаголом-сказуемым в простом прошедшем времени (Past Indefinite Simple), тогда как в британском варианте английского языка они используются только в предложениях с глаголом-сказуемым в совершенном времени (Perfect).

3. Совершенное время (Perfect Tense) реже используется в общеамериканском языке, чем в британском. Американцы предпочитают использовать Past Indefinite (Simple) для сообщения о произошедшем накануне.

4. Глаголы *to learn, to burn* в американском английском языке употребляются как правильные.

5. Формой причастия от глагола *to get* является *gotten*, а не *got*, как в британском.

6. Определенный артикль не используется после наречия *all*: *all day, all night, all month, all spring*.

7. Предлоги в общеамериканском английском используются более свободно, чем в британском английском языке.

4. Содержание обучения грамматическим средствам общения

Содержание обучения грамматическим средствам общения отражает цели, которые ставятся на занятиях по иностранному языку на разных этапах обучения.

Средняя общеобразовательная школа

На занятиях планируется достижение базового (порогового) уровня в общеобразовательных классах и порогового продвинутого уровня в профильных классах владения грамматическими средствами общения. Такое владение грамматическими средствами достаточно для удовлетворения элементарных коммуникативных потребностей учащихся в учебной, бытовой и социокультурной сферах общения.

Грамматическая сторона речи в документе «Новые государственные стандарты по иностранному языку» (2004) предусматривает следующие требования к подготовке учащихся средней школы в рамках грамматического аспекта обучения.

Начальное общее образование (2–4 кл.). Основные коммуникативные типы предложения: повествовательное, вопросительное, побудительное. Общий и специальный вопросы, вопросительные слова. Порядок слов в предложении. Утвердительные и отрицательные предложения. Предложения с простым глагольным сказуемым (*She speaks English*), составным сказуемым (*My family is big*) и составным глагольным (*I like to play*). Побудительные предложения в утвердительной и отрицательной формах. Безличные предложения в настоящем времени. Простые распространенные предложения. Предложения с однородными членами. Сложносочиненные предложения с сочинительными союзами *and* и *but*.

Правильные и неправильные глаголы в Present, Future, Past Simple (Indefinite). Неопределенная форма глагола. Глагол-связка *to be*. вспомогательный глагол *do*. Модальные глаголы *can, may, must, have to*.

Существительные в ед. и мн.ч. (образованные по правилу, а также исключения) с неопределенным, определенным и нулевым артиклем. Прилагательные в положительной, сравнительной и превосходной степенях, образованные по правилу, и исключения. Местоимения: личные, притяжательные, вопросительные, указательные. Количественные числительные до 100, порядковые числительные до 20. Наиболее употребительные предлоги: *in, on, at, into, to, from, of, with*.

Основное общее образование (5–9 кл.). Расширение объема значений грамматических средств, изученных в начальной школе, и овладение новыми грамматическими явлениями.

Среднее полное образование. Базовый уровень. Профильный уровень (10–11 кл.). Продуктивное владение грамматическими средствами, которые ранее были усвоены рецептивно, и коммуникативно-ориентированная систематизация грамматического материала, усвоенного в основной школе (5–9 кл.).

Совершенствование навыков распознавания и употребления в речи изученных ранее коммуникативных и структурных типов предложения; систематизация знаний о сложноподчиненных и сложносочиненных предложениях, в том числе условных предложениях с разной степенью вероятности: вероятных, маловероятных и невероятных (Conditional I, II, III).

Формирование навыков употребления и распознавания в речи предложений с конструкциями *I wish...* (*I wish I had my own room*), конструкцией *so / such + that* (*I was so busy that forgot to phone to my parents*); эмфатических конструкций (*It's him who knows what to do. All you need is confidence and courage*).

Совершенствование навыков распознавания и употребления в речи глаголов в наиболее употребительных временных формах действительного залога (Present Simple, Future Simple и Past Simple; Present и Past Continuous; Present и Past Perfect) и страдательного залога (Present Simple Passive, Future Simple Passive, Past Simple Passive) модальных глаголов и их эквивалентов.

Формирование навыков распознавания и употребления в речи глаголов в страдательном залоге (Present Perfect Continuous и Past Perfect Continuous) и страдательном залоге (Present Perfect Passive) фразовых глаголов, обслуживающих темы, проблемы и ситуации общения на данном этапе.

Знание признаков и навыков распознавания при чтении глаголов в формах страдательного залога (Present и Past Continuous Passive, Past Perfect Passive, Future Perfect Passive) инфинитива как средства выражения цели, объяснения, причины, времени в придаточном предложении; неличных форм глагола (Participle I and Gerund) без различия их функций.

Формирование навыков употребления в речи различных грамматических средств для выражения будущего действия (Simple Future) *to be going* (Present Continuous).

Совершенствование навыков употребления определенного/неопределенного нулевого артиклем; имен существительных в ед. и мн. ч., включая исключения.

Совершенствование навыков распознавания и употребления в речи личных, притяжательных, указательных, неопределенных, относительных и вопросительных местоимений; прилагательных и наречий в положительной, сравнительной и превосходной степенях, включая исключения; наречий, выража-

ющих количество (*much, many, few, little, very*), имеющих пространственно-временные значения (*always, sometimes, often, never, daily, weekly, already, soon, early, here, there*). Количественных и порядковых числительных.

Систематизация знаний о функциональной значимости предлогов и совершенствование навыков их употребления в речи: во фразах, выражающих направление, время, место действия. Систематизация знаний о месте наречий в предложении; о разных средствах связи в тексте для обозначения его целостности, например, наречий *firstly, finally, at last, in the end, however*.

Совершенствование навыков самоконтроля правильности лексико-грамматического оформления речи.

Как видно из перечня грамматических тем для школьного курса, они представлены в виде традиционного системного описания, охватывающего с достаточной полнотой все грамматические категории английского языка.

Обучение грамматическим средствам общения в высшей школе

Основной этап.

На этом этапе обучения достигается владение иностранным языком в рамках подготовки бакалавров. Предусматривается развитие и совершенствование грамматических навыков, сформированных за время обучения в средней школе, преимущественно на основе связного текста из сферы профессиональных интересов учащихся. При отборе грамматического материала внимание обращается на наиболее трудные для иностранных учащихся грамматические явления.

Предметом занятий является система правил, регулирующих построение высказывания, — правила формообразования и функционирования грамматических единиц, их выхода в речь:

— в зависимости от соотношения между формой и содержанием высказывания;

- коммуникативного намерения участников общения;
- стилистических особенностей высказывания.

Представление грамматического материала в условиях основного этапа проводится в виде семантических блоков, служащих средством выражения отношений, — объектных, пространственных, временных, причинных, целевых, условных, уступительных, количественной и качественной характеристики действия, следствия, атрибутивных отношений модальности, необходимости и возможности, а также способов передвижения, количественной и качественной характеристики действия.

Как видно из приведенного перечня тем, представление грамматического материала носит функциональный характер и предусматривает знакомство с грамматическими моделями, которые используются для выражения той или иной интенции.

В центре занятий на основном этапе является также синтаксис простого и сложного предложения. Задачами основного этапа являются:

1. Повторение и коррекция грамматических навыков, сформированных на начальном этапе.
2. Расширение пройденного материала и его систематизация.

В программе по обучению иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей (*Программно-методическое обеспечение...*, 2006) выделяются три модели обучения языку в зависимости от количества аудиторных часов:

модель I — 170–270 ч, модель II — 300–350 ч, модель III — 800 и более аудиторных часов. В зависимости от профиля вуза эти часы распределяются по количеству и годам обучения. Так, в вузах машиностроительного профиля при подготовке бакалавров по экономике производства на обучение иностранному языку отводится 240 аудиторных часов, а специалистов-магистров — 140 ч.

В программе выделяется грамматический материал для чтения и для устного общения.

Грамматика для чтения

Структура простого предложения.

Формальные признаки подлежащего: позиция в предложении (повествовательном, вопросительном); обороты *there is, there are*, личные местоимения в И.п. (*I, he, she, they, we*).

Формальные признаки сказуемого: позиция в предложении (повествовательном, вопросительном); окончание смыслового глагола в 3-м лице ед. ч. *s* и суффикс *-ed*, строевые слова: вспомогательные глаголы (*be, have, do, will/shall*), модальные глаголы (*get, grow, become, make* и др.); состав: а) однокомпонентного сказуемого (смысловый глагол); б) многокомпонентного сказуемого; строевое слово — вспомогательные, связочные и утратившие полнозначность глаголы в сочетании с инфинитивом/причастием/именной (предложной) группой/прилагательным.

Формальные признаки второстепенных членов предложения: позиция (перед группой подлежащего/после подлежащего и сказуемого); предлоги в именной группе, личные местоимения в косвенном падеже.

Строевые слова — средства связи между элементами предложения: *but, and, as, so, as, so, as, either... or, neither... nor, both... and* и др.

Грамматика для устного общения

Структурные типы предложения: вопросительное (с вопросительным словом/оборотом, без вопросительного слова/оборота), повествовательное (утвердительное, отрицательное), побудительное; простое, сложноподчиненное, сложносочиненное, конструкция *there is/there are*, предложение типа *it is cold*.

Грамматические формы и конструкции, обозначающие:

а) предмет/лицо/явление — субъект действия — существительное в ед./мн.ч. с детерминативом (артикли, указательное/притяжательное местоимение, местоимение-прилагательное, существительное в притяжательном падеже, числительное);

б) субъект действия — указательное местоимение (*this, that* и др.); местоимения *somebody, something, anybody, anything, nobody, nothing*; герундий.

Действие/процесс/состояние: глаголы полнозначные (переходные/непереходные и связочные) в Present Indefinite (Active/Passive), Present Continuous (для выражения настоящего и будущего времени), Future Indefinite и конструкцию *to be going, to do something* (для выражения будущего времени); Past Indefinite, Present Perfect и Past Perfect.

Побуждение к действию/просьба — глагол в повествовательной форме; конструкции с *let* (*let us do it, let me do it, let him do it*).

Должное/необходимость/желательность/возможность действия — модальные глаголы (*must, can, may, have, be to*).

Предположение/необходимость/желательность/возможность действия — безличный оборот в сочетании с неопределенной формой глагола типа *it is necessary (for you) to ...*, модальные глаголы *should, would*.

Объект действия – сущ. в ед./мн. ч. (без предлога/с предлогом); личные местоимения в косвенном падеже; местоимения *something, somebody, anything, nothing* и др., в том числе в сочетании с неопределенной формой глагола/причастием I (Complex object).

Признак/свойство/качество явления/предмета/лица – прилагательное I и II; существительное с предлогом; сущ. в притяжательном падеже; определительное придаточное предложение (союзное, бессоюзное).

Место/время/характер действия – сущ. с предлогом; наречие (в том числе в сравнит. и превосходной степени); придаточное предложение (места, времени).

Цель действия – глаголы в неопределенной форме.

Условия действия – условное/уступительное придаточное предложение.

Причинно-следственные и условные отношения – придаточное предложение (причины, следствия, условия).

Логико-смысловые связи – союзы/союзные слова (*nevertheless, (al) though* и др.); клишированные словосочетания (*in this connection, in particular, in addition, that's why* и др.).

Лексико-грамматические средства связи предложений и абзацев.

Продвинутый этап. Планируется достижение уровня опытного пользователя владения языком, а на занятиях со студентами-филологами – будущими преподавателями языка – профессионального уровня. Такой уровень достигается за время обучения в магистратуре.

Основные задачи в области владения грамматическими средствами общения:

1. Совершенствование приобретенных на предшествующих этапах грамматических знаний, навыков и умений, их систематизация, организация поддерживающей тренировки с целью не допустить утрату усвоенного материала.

2. Усвоение новых грамматических единиц и новых значений ранее усвоенных единиц в результате работы с текстом.

3. Дальнейшее развитие профессиональных навыков объяснения грамматических явлений и исправления ошибок в речи будущих учеников.

Объектом грамматических наблюдений является материал из области морфологии и синтаксиса и включает сведения, касающиеся способов обозначения, признака, выражения квалификации и характеристики; наличия / отсутствия предмета / лица; отношений атрибутивных, обстоятельственных, временных, уступительных, причинно-следственных; выражения сравнений и соотношения.

В сравнении с основным этапом объем способов выражения разного вида отношений расширяется и систематизируется на новом грамматическом материале. Новым в программе является знакомство учащихся с грамматическими средствами способов изложения (описание, повествование, рассуждение).

Владение грамматическими средствами общения на продвинутом этапе обучения дает возможность студенту:

– не допускать в знакомых ситуациях общения коммуникативных неудач вследствие грамматических ошибок и неточностей при оформлении высказывания;

– замечать в собственной речи и самостоятельно исправлять грамматические ошибки;

– использовать разные способы выхода из затруднительного положения при грамматическом оформлении высказывания (например, прибегать к грамматической синонимии);

– выделять в тексте или речи партнера по общению грамматические явления (как известные, так и незнакомые) и находить способы их верного толкования, а при необходимости использовать в собственной речи;

– правильно строить простое и сложное предложения;

– пользоваться разными способами изложения, повествования, рассуждения.

5. Грамматические механизмы восприятия и порождение речи

Знание грамматических механизмов речи дает возможность преподавателю наметить наиболее эффективные пути овладения грамматическими средствами общения. Такая информация содержится в публикациях по психолингвистике. В ней утверждается, что грамматика в речевой деятельности представлена в виде механизмов, обеспечивающих различные фазы приема и порождения речевого высказывания (Леонтьев, 1970; Зимняя, 2001; Горелов, Седов, 1998).

Рассмотрим грамматические механизмы, участвующие в осуществлении речевого высказывания и его восприятии.

Грамматические механизмы порождения речевого высказывания

Высказыванию предшествует внутреннее побуждение к речи и возникновение замысла того, что станет предметом высказывания. Затем мысль оформляется во внутренней речи с помощью средств языка, которые извлекаются из долговременной памяти. Такое оформление мысли в соответствии с замыслом высказывания заключается в выборе слов и грамматических структур, реализующих содержание замысла.

В результате образуются цепочки грамматически оформленных и связанных между собой слов. Они формируют синтаксическую схему будущего высказывания. Каждая речевая интенция (сообщить, попросить, рассказать и т. п.) связана в речевом механизме с определенным набором слов и способами их грамматического оформления в соответствии с замыслом высказывания и лексико-грамматических предпочтений участника общения (ведь одну и ту же мысль можно выразить разными способами, в том числе неоптимальными с точки зрения языковой нормы).

Отбор лексических и грамматических единиц из долговременной памяти тесно между собой взаимодействуют и влияют друг на друга, что связано с работой механизма упреждающего синтеза (Жинкин, 1998).

С помощью этого механизма происходит программирование высказывания во внутренней речи с последующим его развертыванием во внешней речи в виде предложения, дискурса.

В основе процесса грамматического оформления речи лежат автоматизированные компоненты в виде грамматических навыков. Входящие в состав таких навыков речевые операции при высокой степени их автоматизма участниками общения не осознаются. Эти операции включают, во-первых, выбор лексических единиц и грамматической формы для оформления высказывания в соответствии с его замыслом; во-вторых, оформление высказывания в соответствии с существующей языковой нормой.

В процессе структурного оформления высказывания во внешней речи возможна его коррекция с точки зрения содержания и грамматического формы. Такая коррекция возможна лишь при сформированности механизма самоконтроля и самокоррекции, сигнализирующего об имеющихся в высказывании ошибках на уровне содержания высказывания и грамматической формы.

Речевые высказывания с использованием *фразовых стереотипов* образует психофизиологическую основу порождения грамматически правильной речи. Такие стереотипы в виде образцов правильной речи формируются в процессе овладения языком, хранятся в долговременной памяти и извлекаются из нее в ходе реализации замысла высказывания сначала во внутренней, а затем внешней речи.

Формирование фразовых стереотипов происходит в результате выполнения языковых упражнений. При этом внутренний психологический образ языкового знака успешно формируется лишь через речедвигательные ощущения, находящиеся под контролем слуха (Жинкин, 1998). Вот почему в процессе формирования грамматических навыков, ведущих к образованию фразовых стереотипов, важно озвучивание речевых образцов, стереотипных по структуре, которые предполагается сохранить в долговременной памяти и использовать в процессе речевого высказывания.

Грамматические механизмы восприятия речевого высказывания

По своей функциональной направленности процесс восприятия речи противоположен процессу его порождения. Потребность в восприятии информации включает *механизм слушания*, с помощью которого воспринимаемая информация разбивается на смысловые куски. Этот процесс сопровождается внутренней моторной активностью слушающего и поиском во внутренней речи фразовых стереотипов, с помощью которых определяется содержание и лексико-грамматическое оформление частей высказывания, а затем смысл всей фразы (текста).

Сам процесс восприятия происходит крупными блоками, отделенными друг от друга паузами, которые используются для осмысления воспринимаемой информации с последующим объединением частей информации в единое целое – словосочетание, предложение, текст, дискурс.

Основной оперативной единицей восприятия высказывания является лексическая единица, являющаяся носителем смысла при восприятии информации.

Грамматические сигналы, с одной стороны, способствуют расчленению текста на звучащие единицы, имеющие грамматическое оформление; с другой – оказывают помощь в последующем соединении лексических единиц в единое целое с осознанием смысла высказывания и способов его грамматического оформления.

При сформированности грамматического навыка внимание участников общения сосредоточено на содержании высказывания, в то время как его грамматическая форма воспринимается в автоматическом режиме благодаря сформированности грамматических автоматизмов. Лишь в случае затруднений, возникающих при приеме информации, внимание актуализируется на его грамматической форме. Так как грамматические признаки текста воспринимаются наряду с лексическими признаками, они участвуют в осмыслении его содержания.

6. Методика обучения грамматическим средствам общения

Обучение грамматическим средствам общения направлено на приобретение учащимися практически необходимых знаний, формирование на их основе грамматических навыков и развитие речевых умений, свидетельствующих о достигнутом уровне грамматической компетенции как составной части компетенции коммуникативной.

Перечисленные цели достигаются на следующих этапах работы:

- 1) ознакомление с учебным материалом,
- 2) объяснение учебного материала,
- 3) закрепление введенного материала,
- 4) применение усвоенного материала,
- 5) контроль уровня владения грамматическим материалом.

Ознакомление. Осуществляется предъявление нового грамматического материала и демонстрация способов его применения в речи для достижения целей общения. Показ рассчитан в первую очередь на чувственное восприятие. Для этого полезно использовать средства в виде учебного рисунка, схемы, таблицы, демонстрация грамматического явления в изолированном виде в виде модели предложения (речевого образца) либо в контексте предложения и ситуации общения.

Объяснение. Целью объяснения грамматического явления является демонстрация его формальных признаков, семантических особенностей и возможностей использования в речи. Одновременно в процессе объяснения проводится первичное закрепление введенного материала.

Объяснение связано с активизацией мыслительной деятельности учащихся, поиском закономерностей, лежащих в основе грамматического явления.

При объяснении нового материала преподаватель может опираться на знакомый учащимся материал, а также сходные грамматические явления в родном языке учащихся, что облегчает понимание и усвоение нового материала. Наличие или отсутствие сходного грамматического явления в родном языке учащихся может стать условием выбора способа объяснения нового материала. На начальном этапе при введении нового материала не всегда возможно адекватное понимание грамматического явления через объяснение на изучаемом языке. Здесь на помощь приходит родной язык учащихся. Однако объяснение на родном языке не должно быть излишне пространным, а иметь практическую направленность. Объяснение завершается формулировкой обобщающего правила, подтверждающего перечень дифференцированных признаков грамматического явления. Учащимся может быть предложено вывести правило самостоятельно, если оно не является слишком сложным и не содержит исключений.

Известны два способа объяснения нового грамматического материала: на основе правила (теоретико-практический способ) и применения (практический способ).

Объяснение на основе правила имеет больше сторонников среди преподавателей, что объясняется не только сложностью многих понятий грамматиче-

ской системы изучаемого языка, но важностью опоры на принцип сознательности при объяснении грамматического материала.

Осознанное усвоение грамматического явления с использованием правила наилучшим образом обеспечивает возможность правильного построения собственного высказывания. Демонстрация правила сопровождается выделением ориентиров, которые способствуют лучшему пониманию структурных элементов языка и их корректному использованию в речи.

Получили распространение два варианта применения этого способа.

1. От правила к его применению

Сначала учащиеся знакомятся с правилом, характеризующим форму, значение и способ образования грамматического явления, а затем его применением в контексте речевого высказывания. Правило подкрепляется примерами употребления грамматической формы в речи, а приобретенные знания закрепляются с помощью тренировочных упражнений.

Пример:

Тема: Настоящее совершенное время (Present Perfect)

Present Perfect выражает действие, которое к данному моменту уже совершено, при этом главным является не время совершения времени, а его результат. Образуется с помощью вспомогательного глагола *to have* в настоящем времени и III формы глагола (Participle II).

To have published

e.g. *He has already published a book. Who has published a book?*

Present Perfect может быть обозначен следующими обстоятельствами, выраженными наречиями неопределенного времени: *already, since, never, just* и др. или сочетаниями с предлогами *since* или *for* (*for a long time*).

Такое ознакомление с грамматическим материалом протекает в форме использования приемов дедукции (от лат. *deduction* – выделение), характеризующим движение мысли от правила к его применению.

Этот способ объяснения нового грамматического материала имеет достоинства и недостатки.

Достоинства:

1. Это наиболее экономичный способ ознакомления с грамматической темой. Учащимся демонстрируется готовая формулировка правила, которая подкрепляется речевыми образцами ее применения. В результате экономии времени на объяснение остается больше времени на тренировку в применении введенного материала.

2. Правило обеспечивает более точное понимание значения грамматической формы и ее использования в речи в сравнении с самостоятельной попыткой учащегося осмыслить значение грамматической формы.

3. В полной мере реализуется принцип сознательности в обучении.

4. Создаются благоприятные возможности для самостоятельной работы с использованием справочных материалов.

5. Обеспечивается пооперационное формирование грамматического навыка.

Недостатки:

1. Ограниченное стимулирование умственной активности учащихся, так как материал дается в виде готовых решений.

2. Такая форма объяснения в значительной мере рассчитана на механическое заучивание материала и в меньшей степени – на усвоение в результате умственного напряжения и опоры на предшествующий речевой опыт.

3. При объяснении материала преподаватель часто злоупотребляет переводом, стремясь доступным способом довести до учащихся смысл изучаемого грамматического явления.

4. Тренировочные упражнения, используемые при таком способе введения нового грамматического материала, часто рассчитаны на механическое повторение введенного образца и даются вне контекста.

2. От содержания высказывания к правилу

Учащиеся знакомятся с новым грамматическим материалом в контексте речевого образца, а затем в результате наблюдения над материалом подводятся к правилу, отражающему суть грамматического явления. Преподаватель стимулирует учащихся на самостоятельное осмысление нового грамматического явления и поиск закономерности его употребления в речи.

Речевая задача при этом может быть сформулирована следующим образом: «Прочитайте текст и попытайтесь определить, как образованы формы прошедшего времени. Попробуйте сформулировать правило, с помощью которого образованы формы прошедшего времени». Формулировка правила в случае необходимости корректируется учителем. Возможно и оказание помощи учащимся в виде подсказки, использования средств наглядности, перевода. Затем предлагаются упражнения на закрепление грамматического явления, что ведет к формированию грамматического навыка.

Такой способ определяется как *индуктивный* (от лат. *induction* – выделение) и характеризует вид умозаключения от частных единичных случаев к общему выводу, от отдельных фактов к обобщению.

Достоинства:

1. Стимулируется самостоятельная работа над новым грамматическим материалом.

2. Развивается догадка по контексту.

3. Материал лучше запоминается.

Недостатки:

1. Способ занимает много времени.

2. Доступен в первую очередь учащимся с хорошо развитым языковым чувством.

3. Не все явления могут быть усвоены в результате самостоятельного поиска языковой закономерности.

4. Способ объяснения неэкономный и не всегда приводит к желаемому результату.

5. Требуется высокая квалификация преподавателя, его умение с помощью вопросов, средств наглядности подвести учащихся к выводу в виде правила или грамматической закономерности.

6. Уровень готовности учащихся к самостоятельному, направляемому преподавателем поиску грамматической закономерности должен быть достаточно высоким.

В основе каждого способа ознакомления с грамматическим материалом присутствует либо правило, выводимое в результате наблюдения над грамматическим материалом (индукция), либо предлагаемые для наблюдения примеры, демонстрирующие применения грамматического явления в речи, осмысление которых приводит к требуемому умозаключению. Правило, таким образом, используется в качестве ориентира для понимания грамматического явления и применения языковой единицы в речевом общении. Следует предложить учащимся привести примеры соответствующих правил на изучаемом языке.

На занятиях по практике языка чаще всего применяются следующие виды правил: 1) *правила обобщения* систематизируют информацию о способах построения языковой единицы и распространяют свою объяснительную силу на определенный круг грамматических явлений. Например, у существительных м.р. в II.п. окончание -е. Книга лежит на столе;

2) *правила-инструкции* указывают на действия, которые нужно выполнить для построения высказывания. Такие правила служат учащимся руководством к действию при построении собственного высказывания.

Например: мн.ч. имен существительных чаще всего образуется с помощью окончания -ы. Банан – банан-ы. А если слово оканчивается на гласную, то вместо гласной надо писать -ы (кассета – кассет-ы);

3) *правила-обобщения* систематизируют сведения о способах построения языковой единицы, распространяют свою объяснительную силу на определенный круг грамматических явлений.

Например: у существительных м.р. ед.ч. в II.п. на конце слова пишется окончание -е. Книга лежит на стол-е;

4) *правила-модели* содержат схему предложения, которая может быть использована для выражения определенного коммуникативного содержания.

Пример: родительный падеж места. Многие предлоги указывают на место, где находится лицо или предмет или происходит действие: у, около, вокруг, недалеко от, позади, напротив, посреди. После таких предлогов в русском языке следует использовать существительное в Р.п.

– Где растут деревья? Деревья растут около дом-а.

5) *правила-запрещения*. Такие правила предупреждают о возможной грамматической ошибке либо содержат указание на невозможность употребления грамматической формы в речи. Они указывают на исключение из нормы в отличие от правил, регламентирующих языковую норму. Правила-запрещения фиксируют наиболее распространенные ошибки в речи и отражены во многих словарях-справочниках.

Правила могут быть простыми (языковая норма соблюдается при наличии одного условия) и сложными (для языковой нормы необходимо соблюдение нескольких условий). Однако на занятиях по языку грамматические правила являются не столько объектом запоминания и заучивания, сколько ориентиром для совершения правильных, с точки зрения нормы языка, речевых действий. Такие правила усваиваются в результате наблюдения над образцами грамматически правильной речи и выполнения рекомендаций преподавателя, исправляющего ошибки в речи учащихся.

Оба способа объяснения грамматического явления и ознакомления с грамматическими средствами общения (от формы к содержанию и от содержания к форме) могут дополнять друг друга. В этом случае говорят о *дифференцированном подходе* к обучению грамматическим средствам общения (Соловова, 2002. С. 114). Выбор способа объяснения материала зависит от ряда факторов:

1. Характер грамматического материала. Некоторые грамматические явления вводятся лексически и предполагают их заучивание.

2. Наличие или отсутствие сходного грамматического явления в родном языке. Индуктивный способ введения материала предпочтительнее там, где имеется сходство явлений, дедукция – когда аналогия отсутствует.

3. Уровень языковой подготовки учащихся и их речевой опыт. Ориентироваться на ранее усвоенный материал, учащемуся легче найти опознавательные признаки нового грамматического явления и определить его функциональные особенности. В этом случае целесообразно следовать индуктивному способу представления материала (идти от фактов языка к обобщению, правилу).

4. Характер грамматического материала. Рецептивный грамматический материал вводится преимущественно индуктивно, в процессе общения и наблюдения над употреблением грамматического явления в тексте. Грамматический материал, предназначенный для продуктивного усвоения, чаще представляется через правило, грамматическую модель предложения, которую следует запомнить и научиться использовать в речевой деятельности.

Объяснение на основе применения (практический путь) предполагает усвоение грамматического материала в результате наблюдения над использованием грамматической формы в контексте предложения и выполнении речевых действий по образцу, что ведет к формированию грамматического навыка.

Практический путь не предусматривает формулирование правила в результате выполнения действий с грамматическим материалом и анализа особенностей грамматической формы. Учащимся предлагается интуитивный способ усвоения грамматического материала путем догадки о значении грамматической формы и способах ее пользоваться в сходных ситуациях общения.

Практический путь овладения грамматическими средствами общения получил обоснование в работах представителей прямого метода и имеет сторонников среди последователей коммуникативного обучения языку. Он особенно эффективен в работе с дошкольниками и учащимися младших классов, где обучение грамматике организуется путем опоры на средства наглядности, повторения речевых образцов.

Можно говорить о трех способах практического ознакомления с грамматическим материалом.

Предметный способ. Для демонстрации грамматической формы и ее применения в речи используются различные предметы. Например, при знакомстве с притяжательными местоимениями преподаватель демонстрирует различные предметы и предлагает ответить на вопросы, руководствуясь записями модели предложения на классной доске.

Глагольный способ. Преподаватель использует различные действия, демонстрируя возможности грамматического оформления таких действий. Учащиеся повторяют фразы вслед за преподавателем и отвечают на вопросы.

Преподаватель:

Что я делаю? Я иду к доске. Я беру мел. Я пишу число. Я беру тряпку. Это тряпка, а это мел. Теперь я стираю число с доски.

Глагольный способ представления грамматического материала был разработан известным методистом Г. Пальмером, который он успешно описал в пособии «*English Through Actions*» (1930).

Вот фрагмент пособия, посвященный работе с числительными (в пер.)

- Возьмите из этой коробки 12 спичек.
- Сколько спичек вы взяли? Я взял 12 спичек.
- Положите их на стол.
- Сколько спичек на столе? Двенадцать.
- Уберите одну спичку. Сколько спичек осталось?
- Осталось одиннадцать спичек.
- Дайте мне две спички. Сколько спичек осталось у вас? Сколько находится у меня?

Ситуативный способ предусматривает представление грамматического материала в типичных ситуациях общения. Для этого полезно воспользоваться учебными пособиями, реализующими ситуативный подход к обучению языку: «Введение в коммуникативную методiku обучения английскому языку», 1997; Вайсбурд, 2001; Соловова, 2010.

Практический путь знакомства с грамматическим материалом имеет свои достоинства и недостатки.

Достоинства:

1. Занятия носят практический, коммуникативный характер.
2. Они протекают в игровой форме, вызывают интерес учащихся (особенно школьного возраста) так как не предусматривают заучивание грамматических структур и обеспечивают быстрое овладение структурами языка в практически значимых ситуациях общения.

Недостатки:

1. Затруднено отчетливое осознание механизмов образования грамматической формы и ее использование в контексте предложения, что особенно востребовано взрослыми учащимися, имеющими предрасположенность к овладению языком через осознание закономерностей, лежащих в основе владения языком.
2. Занимает много времени, так как требует использования большого числа примеров и длительной тренировки.
3. Для практического введения грамматического материала требуется высокий уровень мастерства преподавателя и знание индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Закрепление. С помощью специальных тренировочных упражнений достигается уровень сформированности грамматического навыка, который в процессе своего становления проходит следующие стадии (Пассов, 2006).

Имитация – воспроизведение (часто многократное) образца, что ведет к его закреплению сначала в кратковременной, а затем долговременной памяти. Устанавливается связь между слуховым (зрительным) и речедвигательным образом модели. Укрепляется осознание функциональной стороны модели. Запоминается формальная сторона модели на основе концентрации возбуждения в коре головного мозга.

Подстановка; формируется обобщенный образ модели, увеличивается способность к замещению отдельных элементов модели сходными по форме и значению. Увеличивается способность к репродукции на основе аналогии. Укрепляется связь слуховых и речедвигательных образов.

Трансформация; совершенствуется операция оформления высказывания. Зарождается операция самостоятельного вызова модели и ее трансформации в зависимости от содержания высказывания.

Собственно репродукция; происходит самостоятельное (без опор), но направляемое преподавателем (инструкцией в учебнике) употребление усвоенной модели. Завершаются становление ассоциативной связи между формальной и функциональной сторонами модели, формирование операции вызова модели.

На разных стадиях становления и развития грамматического навыка используются языковые и условно-речевые упражнения. Различия между ними условны и заключаются в том, что языковые упражнения предназначены для образования грамматических навыков в результате выполнения стандартных действий с языковым материалом в условиях учебной ситуации. С помощью условно-речевых упражнений достигается развитие грамматического навыка в условиях ситуации, приближенной к реальному общению. Навык при этом формируется в результате взаимосвязанного усвоения грамматической формы и ее функции в речи.

Далее следует описание некоторых упражнений грамматической направленности.

Языковые грамматические упражнения

Имитативные упражнения

1. Дайте краткий ответ. Скажите да.
 - Вы идете в столовую?
 - Да, я иду в столовую.
2. Дайте краткий ответ на альтернативный вопрос.
 - Вы идете в театр или в кино?
 - Я иду в кино.
3. Согласитесь с моим утверждением.
 - Я иду в библиотеку. А вы?
 - Я тоже иду в библиотеку.
4. Уточните.
 - Я иду в библиотеку.
 - Вы идете в библиотеку? В какую?
 - Да, я иду в библиотеку. В районную библиотеку.
5. Скажите, что у вас этого тоже нет.
 - У меня нет ручки. А у вас?
 - У меня тоже нет ручки.
6. Повторите фразу вслед за диктором.
7. Подтвердите мое утверждение, если я прав.
8. Выразите удивление, уверенность по поводу моего высказывания.

Упражнения в узнавании и дифференциации грамматической форм

1. Прочитайте предложение и определите значение выделенной грамматической формы.

2. Объясните употребление данной грамматической формы в контексте предложения.
3. Подчеркните следующие грамматические формы в предложении. (Например, глаголы сов. в., сущ. в. П. л., форму страдательного залога).
4. Определите значение данной грамматической формы.
5. Выберите из скобок нужную грамматическую форму.
6. Выделите и объясните встречающийся в тексте пройденный на уроке грамматический материал.
7. Допишите пропущенные в тексте окончания.
8. Составьте предложения из данных слов.
9. Составьте предложения со следующими грамматическими формами.
10. Образуйте возможные грамматические формы от следующих слов.

Упражнения в трансформации

1. Преобразуйте два простых предложения в сложное.
 2. Преобразуйте повествовательное предложение в вопросительное.
 3. Замените действительный залог страдательным.
 4. Замените утверждение отрицанием.
- Например: У меня есть книга – у меня нет книги.

Упражнения в субституции (подстановочные)

1. Вставьте пропущенные слова.
2. Расширьте (сократите) предложение.
3. Замените подчеркнутые слова сходными по смыслу.
4. Замените подчеркнутые слова противоположными по смыслу.
5. Замените утвердительное предложение отрицательным.

Репродуктивные упражнения

1. Перескажите текст кратко/подробно. Используйте в тексте данные грамматические структуры.
2. Составьте предложения с данными словами.
3. Прочитайте предложение и передайте его смысл своими словами. Используйте в ответе предложенные грамматические формы.

Переводные упражнения

1. Переведите слова, данные в скобках, и используйте их в предложении в нужной форме.
2. Переведите словосочетания.
3. Переведите предложения и объясните выбор грамматической формы.
4. Выполните обратный перевод текста. На левой странице дается текст на изучаемом языке, а на правой – его перевод на родной язык учащихся. Учащиеся сравнивают два текста, затем закрывают текст на одном языке и дают свой перевод текста на другой язык.

Условно-речевые упражнения

Подстановочные упражнения

Используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизмов в употреблении грамматических структур. Подсказка для

подстановки может быть словом, словосочетанием, невербальной (в виде рисунка).

1. Составьте предложения по образцу.
2. Составьте как можно больше предложений, используя таблицу.
3. Ответьте на вопросы, используя образец и таблицу.
4. Закончите предложения по образцу.
5. Расскажите о ..., используя подстановочную таблицу.
6. Дополните таблицу своими примерами.

Трансформационные упражнения

Дают возможность осуществлять замены, сокращения, комбинирование при использовании грамматической структуры в речевом общении.

1. Дополните предложение.
2. Выразите ту же мысль иначе.
3. Замените выделенные слова сходными по смыслу.
4. Объедините простые предложения в сложные.
5. Перескажите текст от первого лица.
6. Дайте начальную фразу диалога.
7. Передайте своими словами смысл данного сообщения.
8. Ответьте на просьбу (приглашение, пожелание).

Применение. Обеспечивается возможность включения грамматического навыка в различные умения, возможность участия в речевой деятельности с соблюдением грамматической корректности высказывания, что позволяет судить о сформированности грамматической компетенции.

На этапе применения используются условно-речевые и речевые упражнения.

Образцы упражнений:

1. Ответьте на вопросы, используя пройденные грамматические структуры.
2. Перескажите текст, используя данные грамматические структуры.
3. Задайте вопрос товарищу. В ответе используйте пройденные грамматические структуры.

На этапе применения следует широко использовать упражнения игрового характера.

1. Угадайте, что \ кто это? (указываем признаки предмета, человека)
2. Скажите, какие предметы окружают вас, сколько их, где они находятся. Назовите предметы и составьте с ними предложения (игра «Ищем наблюдателя»)
3. Определите правильность или ложность утверждений. (игра «Правда – неправда»)
4. Подгадываетесь, о чем он думает (один играющий начинает предложение, другие дополняют его). (игра «Читаем мысли»)
5. Установите, кому принадлежат потерянные вещи. (игра «Бюро находок»)
6. Составьте рассказ на предложенную тему (каждый участник повторяет предложенные фразы и добавляет свою фразу). (игра «Снежный ком»)
7. Подвергните сомнению высказывание собеседника. (игра «Фома неверующий»)

8. Найдите и исправьте грамматические ошибки в тексте. (игра «Корректор»)
 9. Прокомментируйте высказывание собеседника на предложенную тему. (игра «Комментатор»)
 10. Продолжите предложения. (игра «Кто больше?»)
- Другие упражнения см. в главах, посвященных обучению деятельности общения.

7. Контроль в обучении грамматическим средствам общения

Цель контроля – определить уровень сформированности грамматических навыков и способности учащихся пользоваться грамматическими средствами в устном и письменном общении.

В качестве апробированных средств контроля рекомендовано использовать следующие задания:

- Заполните пропуски в предложениях.
- Вместо точек вставьте нужное слово (грамматическую форму), руководствуясь контекстом.
- Приведите исходные формы существительных (глаголов) в следующих предложениях.
- Составьте как можно больше предложений из данных слов.
- Распространите следующие предложения, используя данные словосочетания.
- Передайте смысл предложения в прошедшем (будущем) времени.
- Преобразуйте утвердительное предложение в вопросительное.
- Опровергните следующее высказывание и обоснуйте свой ответ.
- Определите грамматическую правильность следующих предложений.
- Составьте высказывание по предложенному плану с использованием предложенных речевых образцов.
- Выберите из данных словосочетаний такие, которые служили бы продолжением данных предложений.
- Переведите предложение на родной язык.

Большинство упражнений имеют языковую направленность, среди них недостаточно представлены упражнения речевой направленности.

С середины 90-х гг. в качестве средства контроля стали широко использоваться тесты и тестовые задания аспектного и речевого характера. Получили распространение следующие виды тестовых заданий: перекрестный выбор (matching technique), альтернативный выбор (true/false choice), множественный выбор (multiple choice), подстановка (substitution).

Наряду с тестовыми заданиями, проверяющими знание системы языка, получили распространение грамматические тесты функциональной направленности, ориентированные на проверку умения использовать грамматические знания в ситуациях общения. Такие тесты определяют способность учащихся строить утвердительное и отрицательное сообщение, выражать желание, характеризовать предмет действия, передавать чужую речь своими словами и составлять связный текст.

В «Программе по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей» (2006) объектами контроля как обязательного компонента про...

обучения являются приобретаемые студентами знания (филологические и страноведческие), уровень сформированности речевых навыков и умений. Во всех формах контроля (текущий, периодический, итоговый) авторы программы рекомендуют использовать тестирование. Образцы контрольных заданий можно найти в книге Мусницкая, 1996.

В книге «Общеввропейские компетенции...», 2003 дан перечень требований к грамматической правильности речи применительно к разным уровням владения языком (табл. 13).

Таблица 13

Грамматическая правильность речи

C2	Стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, даже если внимание учащегося сосредоточено на чем-то другом (например, планирование дальнейшего высказывания, наблюдение за реакцией собеседников)
C1	Стабильно высокий уровень грамматической правильности речи. Имеют место отдельные ошибки
B2	Хороший уровень контроля. Учащийся допускает немногочисленные ошибки и незначительные неточности в построении предложений, которые сам может исправить
	Относительно высокий уровень грамматической правильности речи. Учащийся не допускает ошибок, искажающих смысл высказывания
B1	Достаточно грамотная речь в знакомых ситуациях общения. Заметное влияние родного языка. Ошибки допускаются, но общий смысл высказывания понятен
	Достаточно грамотное употребление стандартных конструкций, связанных с наиболее предсказуемыми ситуациями
A2	Правильно используются простые грамматические конструкции, однако систематически допускаются типичные ошибки (например, употребление времени, конструирование предложения, согласование грамматических форм). Однако общий смысл высказывания в целом ясен
A1	Используется ограниченное число выученных конструкций и моделей предложений

В научно-исследовательском центре «Еврошкола» (Москва) был разработан вариант критериев оценки языковой корректности речи с ее оценкой в балльной системе. Он может найти применение в процессе контроля грамматической правильности речи учащихся (табл. 14).

Таблица 14

Языковая корректность речи

Балл	
0	Участник общения не способен вступать в обсуждение на требуемом уровне. Его вклад в разговор настолько минимален, что продолжать беседу нет смысла
1	В речи участника общения встречается большое количество грамматических и синтаксических ошибок. Участник общения испытывает трудности при выборе правильного глагола и постановке его в нужном времени. Ошибки встречаются почти во всех высказываниях
2	Ошибки участника общения затрудняют беседу, но не препятствуют пониманию. Учащийся правильно использует разные формы глагола и времена в соответствии с темой и форматом беседы, но нет свободного владения языком не имеет места. Ошибки отсутствуют в 25% высказывания
3	В речи участника общения встречаются грамматические ошибки, но они не препятствуют общению. Учащийся демонстрирует умение правильно использовать грамматические формы. Ошибки отсутствуют в 50% высказывания
4	Ошибки отсутствуют в 75% высказывания. Учащийся способен исправить ошибку по ходу высказывания. Он демонстрирует умение точного выбора грамматических структур в соответствии с темой высказывания. Высказывание содержит как короткие предложения на знакомые темы, так и более развернутые предложения (со ссылками и комментариями по теме высказывания)

8. Рекомендации по обучению грамматическим средствам общения

Следующие рекомендации обобщают многолетний опыт обучения грамматическим средствам общения и будут полезны в первую очередь начинающему преподавателю. В них учтены некоторые типичные ошибки, которые имеют место на занятиях по грамматике.

1. При планировании занятий следует руководствоваться: а) целью, которую предполагается достичь в ходе урока, б) значимостью грамматического явления для достижения конечной цели обучения – формирования коммуникативной компетенции; в) местом, которое изучаемое грамматическое явление занимает в системе языка; г) наличием или отсутствием сходного грамматического явления в родном языке учащихся; д) трудностями, которые могут возникнуть при знакомстве с грамматическим явлением, и способами их преодоления.

2. Порядок и последовательность изучения грамматической темы определяют рекомендации программы, содержание учебного пособия, которое используется на занятиях, методические пристрастия преподавателя.

3. Грамматический материал следует вводить на знакомой учащимся лексике в пределах темы общения. Тематика начального этапа ограничена ситуациями повседневного общения. Поурочное тематическое представление материала особенно четко представлено в разговорных курсах языка.

4. Выбор способа представления материала (практический, от грамматической формы к ее функции в речи или, наоборот, от функции к обобщению, правилу) зависит от характера материала, его трудности для усвоения, методической концепции, которой следует преподаватель в своей работе. Многие грамматические темы вводятся лексически, когда материал не объясняется, а его предлагается запомнить и руководствоваться в речевой практике приведенным образом.

5. При введении нового материала следует опираться на пройденный ранее материал и широко использовать в качестве опоры средства наглядности.

6. Распространенной ошибкой начинающего преподавателя является излишне пространное толкование грамматического явления и злоупотребление при этом родным языком учащихся. Объяснения должны быть краткими и практически значимыми для возможности применения грамматической структуры в различных ситуациях общения.

7. Объяснив материал, преподаватель часто без достаточной тренировки по его закреплению переходит к контролю над усвоением материала, что вызывает ошибки в речи студентов. Контроль должен предшествовать этап закреплению с использованием языковых и условно-речевых упражнений.

8. Показателем владения грамматическим материалом является способность применения его в различных ситуациях общения, что достигается в результате речевой практики с использованием речевых упражнений, на которую следует отводить до 75% учебного времени (Беляев, 1965). Наиболее эффективными упражнениями речевой направленности считаются ответы на вопросы (по тексту и на свободную тему), участие в диалоге, разыгрывание ситуаций с использованием пройденного материала, пересказ текста, в том числе со зрительной опорой в виде рисунка, таблицы.

9. Распространенной ошибкой преподавателя на занятиях по грамматике является акцент в работе на формирование грамматического навыка, но не на выход на основе сформированных навыков в речевую деятельность. В результате в самостоятельной речевой деятельности учащиеся испытывают неуверенность при выражении своих мыслей и делают много ошибок, на исправление которых приходится тратить много учебного времени (т. е. заниматься доучиванием).

10. Следует учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, определяющие выбор приемов объяснения и тренировки. Так, учащиеся коммуникативного типа хорошо усваивают грамматический материал в ходе устного общения, а учащиеся аналитического типа нуждаются в использовании правил, обращения к переводу.

11. Работу над грамматической формой слова следует проводить до тех пор, пока учащиеся не научатся ею пользоваться в речевом общении, т. е. грамматический навык станет частью речевого умения и коммуникативной компетенции.

9. Заключение

1. Целью обучения грамматическим средствам общения является формирование грамматической компетенции в виде знаний, речевых навыков и умений, составляющих основу коммуникативной компетенции.

2. Грамматические навыки и формируемые на их основе речевые умения в своем развитии проходят ряд стадий (восприятие модели, имитация, подстановка, трансформация, репродукция, комбинирование), для становления которых используются языковые, условно-речевые и речевые упражнения.

3. Выделяются следующие этапы в овладении грамматическими средствами общения: представление, объяснение, закрепление, развитие, контроль.

4. Занятия по грамматике организуются на материале грамматического минимума, в котором выделяется материал для активного усвоения (активная грамматика) и рецептивного усвоения (пассивная грамматика).

5. Единицей обучения грамматике является модель предложения, реализуемая в виде речевого образца в структуре текста.

6. Существование двух типов грамматик (формальных, академических и функциональных, практических) определяет имеющиеся подходы к описанию грамматических средств общения в целях овладения языком. Они являются лингвистической основой преподавания. При коммуникативной направленности обучения предпочтение отдается функциональному подходу к отбору и представлению грамматического материала на занятиях от значения высказывания к форме его выражения.

7. Объяснение грамматического материала осуществляется одним из трех способов: *дедуктивным* (грамматическая форма в виде модели предложения или грамматического правила иллюстрируется примерами их применения в речи); *индуктивным* (в результате наблюдения над использованием грамматического явления в речи учащиеся подводят к обобщению в виде умозаключения или правила); *практическим* (знакомство с грамматическим явлением происходит интуитивно, в результате догадки, с опорой на предшествующий речевой опыт).

8. Для контроля уровня сформированности грамматической компетенции используются тестовые задания, составленные для разных уровней владения языком и профилей обучения.

10. Вопросы и задания

1. Каковы цели и задачи овладения грамматическими средствами общения на занятиях по практике языка?
2. Какая роль отводится грамматике в практическом курсе русского языка?
3. Дайте определение грамматическому навыку. В чем различия между рецептивными и продуктивными грамматическими навыками?
4. Какие стадии грамматического навыка вам известны? С помощью каких упражнений они формируются?
5. Почему на занятиях по грамматике важно учитывать особенности родного языка учащихся? Какие особенности грамматической системы изучаемого языка представляют наибольшие трудности для русскоязычных учащихся?
6. В чем различия между академическими и функциональными грамматиками? Почему функциональным грамматикам отдается предпочтение при практическом изучении РКИ?
7. Как вы представляете себе грамматический механизм восприятия и порождения иноязычной речи?

8. Что такое грамматический минимум? Каково содержание грамматического минимума на разных этапах обучения языку?
9. Какие этапы выделяются в работе с грамматическими средствами общения? Назовите основные способы ознакомления с новым грамматическим материалом.
10. Какими приемами вы воспользуетесь для объяснения нового грамматического материала по одной из тем курса грамматики?
11. Приведите образцы языковых и условно-речевых упражнений, которые могут быть использованы на этапе развития и включения грамматического навыка в речевое умение.
12. Как можно использовать средства наглядности на занятиях по грамматике? Какова роль современных компьютерных технологий при овладении грамматическими средствами общения?
13. Приведите примеры тестовых заданий, которые могут быть использованы в качестве средства контроля грамматической компетенции.
14. Согласитесь или не согласитесь со следующими утверждениями, используя пометы T (*true*), F (*false*), D (*debatable*).

Statement	TDF
1. Grammar describes the rules of how the language produces.	
2. Grammar describes the mainstream language norm.	
3. Grammar studies the construction of written sentences.	
4. Formal and functional, academic and learners' grammars are the same.	
5. Sentences can be either grammatically correct or not.	
6. Teaching grammar is teaching the construction of sentences.	
7. Bilingual exercises have no place in teaching grammar.	
8. In teaching grammar the rules should come first and the examples should follow.	
9. Drills are the best way to master grammar.	

11. Рекомендуемая литература

1. Аракис В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. М., 1989.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. Психологические основы обучения грамматике иностранного языка. С. 140–148.
3. Гак В.К. Русский язык в сопоставлении с французским. М., 1988.
4. Горелов И.Н., Серов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 1998. Психолингвистический аспект грамматики. С. 33–38.
5. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков. М., 2007. Грамматическая система английского и русского языков. С. 126–167.
6. Зиндлер И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Воронеж, 2001.
7. Кабанова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. М., 2008. Грамматическая система языка. С. 205–230.

8. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2001. Формирование навыков грамматического оформления высказывания. С. 156–159.
9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск, 2010. Обучение грамматической стороне речи. С. 242 – 257.
10. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс / отв. ред. А.Н. Шамов. М., 2008. Обучение грамматическим навыкам. С. 89–98.
11. Миллер Р.П. Методика преподавания английского языка. М., 2007. Обучение грамматике. С. 57.
12. Мусницкая Е.В. 100 вопросов к себе и к ученику. М., 1996. Как контролировать грамматические навыки. С. 54–55.
13. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко и др. Минск, 1996. Обучение грамматике. С. 29–57.
14. Остапенко В.И. Обучение грамматике на начальном этапе. М., 1998.
15. Очерки по методике обучения устной речи на иностранном языке / под ред. В.А. Бухбиндера. Киев, 1980. Развитие грамматических навыков устной речи. С. 93–149.
16. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. Формирование грамматических навыков говорения. С. 147–157.
17. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М., 2006. Определение грамматического навыка. С. 100. Структура грамматического навыка. С. 104.
18. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под общ. ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. М., 1985. Формирование грамматических навыков. С. 74–98.
19. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М., 2003. Формирование грамматических навыков речи. С. 101–123.
20. Brazil, D. Grammar of Speech. OUP, 1995.
21. Harmer, J. Teaching and Learning Grammar. Londonm, Longman, 1989.
22. Ur, P. Grammar Practice Activites. CUP, 1988.

Глава 5

ОБУЧЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ СРЕДСТВАМ ОБЩЕНИЯ

1. Цели и задачи обучения

К социокультурным средствам общения относятся единицы языка, с помощью которых учащиеся знакомятся со страной, культурой, образом жизни, менталитетом носителей языка и приобретают знания, речевые навыки, умения, обеспечивающие возможность эффективного участия в межкультурном общении.

Межкультурное общение – это взаимодействие участников коммуникации, принадлежащих к разным культурным сообществам, с целью установления взаимопонимания и взаимодействия в различных ситуациях речевой деятельности.

Целью обучения и его результатом является формирование *социокультурной компетенции* в виде знания языковых единиц с национально-культурным компонентом содержания и способности пользоваться такими единицами в процессе межкультурного общения.

Социокультурная компетенция, будучи составной частью компетенции коммуникативной, отражает социокультурные условия пользования языком и подразумевает знакомство учащихся с национально-культурной спецификой иноязычного речевого поведения и единицами изучаемого языка, которые необходимы для понимания и порождения иноязычной речи с точки зрения его носителей, – знанием обычаев, норм поведения, социальных условностей и условий жизни. «Социокультурная компетенция, – замечает известный английский методист и культуролог, – это некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык, знание правил поведения и норм взаимоотношений в иноязычном обществе» (Шейлз, 1995. С. 6).

Целью обучения социокультурной компетенции является овладение:

1) социокультурными знаниями о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, об особенностях национальной ментальности и поведения в условиях общения с носителями языка;

2) способами пользования единицами языка на основе приобретенных знаний и умений в различных ситуациях общения с учетом существующего сходства и различий между родным и иноязычным социокультурным содержанием устных и письменных текстов;

3) развитие способностью к межкультурному общению. Наличие такой способности предполагает формирование на занятиях определенных качеств личности, среди которых можно выделить открытость, терпимость, готовность к общению. Под открытостью понимается свобода от предубеждений по отношению к представителям иной культуры. С открытостью связана способность человека терпимо относиться к проявлениям чуждого, непривычного в другой культуре.

В содержании социокультурной компетенции входят в качестве ее составных:

1) *Лингвистический компонент*: единицы языка с национально-культурным содержанием (эквивалентная, безэквивалентная, фоновая лек-

сика, слова с национально-культурной семантикой, иноязычные слова, фразеологизмы, пословицы и др.);

2) *прагматический компонент*: правила поведения носителей языка в различных ситуациях общения;

3) *эстетический компонент*: сведения о том, что следует считать приемлемым / неприемлемым с точки зрения восприятия красоты в условиях иноязычной культуры;

4) *этический компонент*: представление о моральных установках, принятых в среде носителей языка;

5) *страноведческий компонент*: знания о стране, культуре, образе жизни представителей сообщества, язык которого изучается.

Отсутствие или недостаточная сформированность социокультурной компетенции является причиной возникновения ошибок социокультурного характера и, как следствие таких ошибок, нарушений хода иноязычного общения. Такие ошибки могут быть:

а) следствием низкого уровня образования в области культуры страны изучаемого языка, использование при знакомстве с ними источников, дающих искаженное представление о культуре страны и ее представителях;

б) языкового характера (недостаточный объем фоновой и безэквивалентной лексики для решения коммуникативных задач, отсутствие знаний о принятых в иноязычной среде нормах и правилах общения);

в) страноведческого характера (плохое знание страны изучаемого языка);

г) психологического характера (эгоцентризм, появляющийся в отсутствии умения критически оценивать факты и явления иноязычной культуры; отсутствие гибкости и самостоятельности мышления).

Наличие социокультурных ошибок в речи, их количество и характер во многом зависят от уровня социокультурной компетенции участников общения. В публикациях по культурологии выделяются уровни социокультурной компетенции в зависимости от глубины проникновения участников коммуникации в иноязычную культуру и способности пользоваться усвоенной информацией в различных ситуациях общения.

Первый уровень – уровень культурного взаимоприятия (или культурной толерантности (от лат. *tolerantia* – терпение) – культурная терпимость к поступкам, мнениям, идеям, не совпадающим или отличным от наших собственных).

Второй уровень – уровень культурного взаимопонимания. На этом уровне достигается взаимная культурная адаптация, при которой участники коммуникации готовы согласиться и принять поступки, идеи и образы других людей.

Третий уровень – уровень культурного взаимосоединения. На этом уровне происходит взаимокультурное единение (ассоциирование) участников общения.

На занятиях по практике языка знакомство с социокультурными средствами общения и формирование социокультурной компетенции должны быть направлены на ознакомление учащихся с фактами иноязычной культуры, осознание их места в мировой культуре в сопоставлении с фактами родной культуры, включение таких фактов в систему своих ценностей, умение пользоваться фактами культуры в речевом общении в соответствии с нормами языка.

Формирование социокультурной компетенции в современной лингводидактике решается с позиции *социокультурного подхода* к обучению языку.

(Сафонова, 1991, 1996; Гудков, 2000; Прохоров, 2003; Тер-Минасова, 2000, Сысоев, 1991). Основу такого подхода составляет выделение особой кумулятивной (или накопительной) функции языка – способности языка фиксировать и сохранять в языковых единицах экстралингвистическую информацию. Обучение иноязычному общению с позиции социокультурного подхода проводится в контексте *диалога культур* с учетом различий и особенностей восприятия учащимися мира изучаемого языка.

Диалог культур – важное для культурологии и лингводидактики понятие, определяется как взаимодействие культур в процессе изучения языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и взаимообогащение представителей разных лингвокультурных сообществ. Предметом знакомства в контексте диалога культур являются такие составляющие научной картины мира (или ее концепты), как время, пространство, мир, природа и др., занимающие важное место в национальной культуре и оказывающие влияние на ее развитие и обогащение других культур. Содержанием социокультурного подхода является изучение национальных социокультурных стереотипов речевого общения.

Одна из задач обучения языку с позиции социокультурного подхода – формирование стойкой мотивации к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной культурой. В общеобразовательном и воспитательном плане при таком подходе акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующие между ними различия.

Провозглашая диалог культур в качестве общедидактического принципа обучения и одной из целей в обучении иностранному языку, в литературе по лингводидактике и культурологии справедливо утверждается, что обучение языку в контексте диалога культур может быть квалифицированным, если в результате сравнения и сопоставления разных культур учащиеся овладеют умением:

- видеть не только различия, но и сходства в изучаемых культурах;
- воспринимать различия как норму существования культур в современном политкультурном мире;
- формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства и культурной дискриминации, имеющихся в современном политкультурном мире.

2. Учебные дисциплины, знакомящие с социокультурными средствами общения

Социокультурные средства общения являются объектом изучения разных дисциплин, содержание которых используется на занятиях по языку.

Страноведение

Это базисная для преподавания языка дисциплина, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка. Страноведение представляет собой представление о социально-экономическом положении страны и народа, язык которого стал предметом изучения, об обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих носителям языка. На занятиях по языку использование страноведческой информации носит прикладной характер. Она включается в систему обучения в процессе знакомства учащихся с национально-

культурными особенностями речевого поведения носителей языка. Такая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствует формированию как страноведческой, так и коммуникативной и социокультурной компетенции. Страноведческая информация включается также в содержание специальных лекционных курсов, знакомящих со страной и культурой. Для изучающих язык издаются специальные пособия по страноведению, например Харитонова И.В., Самохотская И.С. *Франция как она есть: учеб. пособие по страноведению*. М., 2002.

Лингвострановедение

Возникновение термина связано с выходом книги Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (М., 1973; 4-е изд. 1990). В ней шла речь об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления учащихся с новой для них культурой. Эта область знания определялась как страноведчески-ориентированная лингвистика, изучающая иностранный язык в сопоставлении с родным. Лингвострановедение первоначально трактовалось как область методики (аспект его преподавания), связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения языка и через посредство этого языка. Впоследствии произошло уточнение содержания лингвострановедения, которое получило статус методической дисциплины, реализующей практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью формирования социокультурной и коммуникативной компетенции изучающих неродной язык.

Во французской методической школе это направление исследований получило название «язык и цивилизация» (*language et civilization*), в американской – *culture oriented teaching of foreign language*, в немецкой – *культуrowедение* (*kulturkunde*).

Проблематику лингвострановедения составляют два круга вопросов. Первый – лингвистический – касается анализа единиц языка с целью выявления содержащегося в них национально-культурного смысла. В этой связи объектами изучения становятся безэквивалентная лексика (лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся), невербальные средства общения (действия, передаваемые с помощью мимики, жестов), фоновые знания, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются на занятиях с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей и опыта людей, говорящих на неродном для учащихся языке.

Второй – методический – касается приемов введения, закрепления и применения в речи специфичных для носителей языка единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из изучаемых на занятиях текстов. В этой связи овладение приемами лингвострановедческого прочтения и анализа текстов является одной из задач обучения.

Для обозначения языкового содержания отраженного в слове культурного опыта носителей языка в лингвострановедении используется понятие «лингвистема», введенное в научный обиход Н.Д. Бурвиковой и В.Г. Костомаровым (1996). Логосистемам как хранителям духовных ценностей народа, запечат-

ленных в слове, посвящено большое количество исследований, в том числе диссертаций, выполненных на стыке методики, лингвистики, культурологии.

Для занятий по лингвострановедческой проблематике и знакомства с культурно-историческим компонентом заключенного в слове содержания издаются специальные лингвострановедческие словари и методические пособия: Беляков В.Н. и др. *Англо-русский лингвострановедческий словарь АМЕРИКАНА*. Смоленск, 1996 (более 20 000 словарных статей); Веденина Л.Г. и др. *Лингвострановедческий словарь: Франция*. М., 1997; Виссон Л. *Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур*. М., 2003; Капбакчи В.В. *Англо-русский словарь русской культурной терминологии*. СПб., 2002; Ощепкова В.В., Шустикова И.И. *Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, Канада, Австралия, Новая Зеландия*. М., 2001; Томахин Г.Д. *Лингвострановедческий словарь. США*. М., 2003.

Культуроведение

Эта учебная дисциплина в рамках практического курса языка знакомит учащихся с культурой страны изучаемого языка. Такие сведения используются для достижения как практической, так и общеобразовательной и воспитательной целей обучения. В рамках культуроведения рассматривается широкий круг вопросов, представляющих интерес для учащихся, – достижения в области художественной культуры страны, ее вклад в мировую культуру, особенности образовательной системы, достижения в области науки и техники и др.

Ключевое в названии дисциплины слово *культура* не имеет однозначного определения в науке и чаще всего трактуется как совокупность результатов деятельности человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни или как система духовных ценностей, накопленных народом во всех сферах бытия.

Язык и культура тесно связаны между собой. Язык является хранителем культуры, которая запечатлена в языке в виде устных и письменных текстов.

В концепции коммуникативного иноязычного образования, разработанной методической школой Е.И. Пассова, предложена формула взаимодействия языка и культуры на занятиях по языку: *культура через язык, язык через культуру* (Пассов, 2006), призванная заменить более привычную фразу о таком взаимодействии в виде *язык + культура*. Обучение языку в тесном взаимодействии с культурой позволяет участникам межкультурного общения не только знакомиться с фактами из области иноязычной культурой и приобрести умения ими пользоваться в общении, но и:

- а) видеть в чужой культуре не только то, что нас отличает от представителей другой культуры, но и то, что нас объединяет;
- б) оценивать события, поступки людей не только со своей точки зрения, но и с точки зрения чужой культуры;
- в) давать оценки в результате постижения чужой культуры, отказываясь от стереотипов;
- г) использовать познание чужой культуры для более глубокого понимания своей;
- д) получать удовлетворение от познания чужой культуры;

е) видеть связь между фактом культуры и словесным выражением, его обозначающим.

Полезным источником культурологических сведений на занятиях по языку могут быть культурологические словари: Сысоев П.В. *Multicultural America. Пособие по культуроведению США для языковых вузов*. М., 2005; Сафонова В.В., Сысоев П.В. *Culture and Society. Пособие по культуроведению США (профильный уровень)*: в 2 ч. М., 2004, 2005.

Лингвокультурология

Возникла на стыке лингвистики и культурологии, изучает язык и культуру в их взаимодействии. Научные основы этой дисциплины разрабатываются известными учеными В.В. Сафоновой, В.В. Красной, В.А. Масловой, В.Н. Телией, В.В. Воробьевым. Последнему принадлежит термин «лингвокультура» в виде единицы, передающей содержание внеязыковой культурной среды в единстве лингвистического значения и экстралингвистического понятия, т. е. соединяющую как собственно лингвистическое содержание, так и тесно связанную с ним языковую культурную среду (Воробьев, 1997).

В отличие от лингвострановедения, научной и учебно-практической дисциплины, многие исследователи склонны трактовать лингвокультурологию, прежде всего как научную дисциплину, изучающую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования. Ее предметом является материальная и духовная культура, отраженная в языке и составляющая языковую картину мира носителя языка. В число объектов исследования этой дисциплины входит широкий круг проблем: речевое поведение, речевой этикет, текст как единица культуры, человек как языковая личность, культура как наивысший уровень развития языка.

Будучи научной дисциплиной синтезирующего типа, «исследующей проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» (Маслова, 2004. С. 28), лингвокультурология наряду с другими дисциплинами социокультурной направленности помогает расширить представление учащихся о стране и культуре изучаемого языка и овладеть приемами преодоления затруднений, возникающих в межкультурном общении.

На сегодняшний день сложилось несколько лингвокультурологических школ:

1. Школа Ю.С. Степанова, целью которой является описание концептов культуры в их диахроническом развитии. Понимая концепт как «сгусток культуры в сознании человека», или, по-другому, как национально маркированные образы культуры, выраженные в слове, представители этой школы исследуют понятия культуры, извлеченные из текстов разных времен и народов, и предлагают их толкование. Одним из примеров такого описания концептов является «Словарь русской культуры» (2004) Ю.С. Степанова.

2. Школа В.Н. Телия, известная как Московская школа лингвокультурологического анализа фразеологизмов. Представители этой школы исследуют языковые явления с позиции живого языка.

3. Школа лингвокультурологии Рос. университета дружбы народов (В.В. Воробьев, В.М. Шапкин) развивает лингвострановедческую концепцию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова в направлении углубленного комплексного изучения проявлений материальной и духовной культуры в живом на-

циональном языке. Цель исследований – изучение способов сохранения и передачи культуры. Прикладным направлением в этой области исследований является преподавание языка.

4. Школа социокультурологии, разрабатывающая социокультурный подход к обучению иностранным языкам и возможности политкультурного образования средствами изучаемого языка (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Е.И. Пассов). Представители этого направления большое внимание уделяют особенностям обучения культуре представителей разных этнических, социальных, религиозных и др. групп среди изучающих язык, что дает возможность познакомить учащихся с существующим культурным разнообразием в мире и помочь им определить свое место в нем.

Целью занятий, опирающихся на данные из области страноведения, лингвострановедения, лингвокультурологии, культурологии, страноведения, является формирование социокультурной компетенции как составной части коммуникативной компетенции. Она включает знания о стране изучаемого языка (ее культуре, традициях, национальных обычаях), умение пользоваться приобретенными знаниями в межкультурном общении с носителями языка в диалоге культур. Некоторые исследователи считают целесообразным объединить сведения из области языка и культуры в рамках единой дисциплины «Мир изучаемого языка» (Тер-Минасова, 2000).

3. Содержание обучения социокультурным средствам общения

Формирование социокультурной компетенции проводится на всех этапах обучения иностранному языку в школе и в вузе. В школьном курсе обучения планируется достижение порогового уровня владения социокультурными средствами общения.

Оно включает:

а) предметные знания о социокультурных правилах поведения в стандартных ситуациях социально-бытовой, социально-культурной и учебно-трудовой сферы общения в иноязычной среде (включая этикет при проживании в зарубежной семье, при приглашении в гости, принятия приглашений и поведения в гостях), о языковых средствах, которые могут использоваться в ситуациях официального и неофициального характера;

б) междисциплинарные знания о культурном наследии страны изучаемого языка, об условиях жизни разных слоев общества, возможностях получения качественного образования, ценностных ориентирах, об особенностях жизни в поликультурном обществе.

В программе по иностранному языку, составленной на основе госстандарта (2004) эти требования к социокультурной компетенции конкретизируются.

Раздел «Социокультурное поведение» включает материал, знакомящий с правилами поведения в различных ситуациях бытового общения. Учащиеся получают представление о вербальных (представление при личном контакте, контакте в телефонном разговоре, в письменном официальном и неофициальном общении) и невербальных (жесты, мимика, телодвижения, дистанция общения, правила вежливости) способах контакта, принятых в общении среди носителей языка.

Страноведческий раздел программы знакомит с государственным положением и населением страны изучаемого языка, ее государственным и по-

литическим устройством, внешней и внутренней политикой. Информация вводится в рамках тем общения, представленных в учебном пособии, – «Биография», «Семья», «Учеба», «Город», «Спорт, путешествие» и др. Социокультурная информация дается в виде речевых образцов, которые могут быть использованы в пределах каждой темы, и вводится в сопоставлении с социокультурными реалиями и способами выражения, принятыми в родном языке учащихся.

Так, социокультурные знания и умения в программе по иностранным языкам в рамках *основного общего образования* (5–9 кл.) представлены в виде следующих рекомендаций.

Школьники знакомятся с:

- фамилиями и именами выдающихся людей страны изучаемого языка;
- оригинальными или адаптированными материалами детской поэзии и прозы;
- иноязычными сказками и легендами, рассказами;
- государственной символикой (флагом, гимном, столицей страны изучаемого языка);
- с традициями проведения праздников Рождества, Нового года, Пасхи и т.д. в стране изучаемого языка;
- словами английского языка, вошедшими во многие языки мира (в том числе русским).

Предусматривается также овладеть умением:

- писать свое имя и фамилию, а также имена и фамилии своих родственников и друзей на английском языке;
- правильно оформлять адрес на английском языке;
- описывать наиболее известные культурные достопримечательности городов, где живут школьники.

В условиях обучения иностранному языку в вузе при формировании социокультурной компетенции учитывается опыт, приобретенный на занятиях в средней школе, а его дальнейшее развитие происходит с учетом этапа обучения и профиля вуза. На основном и продвинутом этапах проводится углубленное знакомство с социокультурными средствами общения при максимальном учете интересов и будущей специальности студентов.

Согласно требованиям программы по иностранным языкам для вузов *неязыковых специальностей* (2006), социокультурная компетенция российского студента формируется из знаний страноведческого характера, сведений о социальных нормах поведения, о традициях и обрядах, принятых в среде носителей языка, а также о способности пользоваться такими знаниями в межкультурном общении.

В процессе занятий предусматривается подготовка студентов к межкультурному общению в профессионально-деловой и социокультурной сферах общения с учетом их будущей специальности. Занятия организуются по тематическому принципу, которые в соответствии с учебным планом распределяются по годам обучения в вузе.

Социокультурная тематика занятия охватывает темы: речевой этикет, знакомство, рабочий день, свободное время, погода, интересы, сведения о стране, природа, праздники, образ жизни, государственное и политическое

устройство, выдающиеся люди, увлечения, образование, социальная и культурная жизнь, пресса, средства массовой информации.

Профессионально-деловая тематика занятий в рамках формируемой социокультурной компетенции посвящена таким темам, как «Человек и природа», «Профессия», Экология, защита окружающей среды», «Деловое общение», «Трудоустройство», «Деловые письма», «Научная жизнь страны изучаемого языка».

Интерес студентов вызывают также:

- социокультурный опыт носителей языка (предпочтительные формы досуга, основные туристические маршруты, формальные/неформальные отношения на работе, отношения внутри семьи и между поколениями, межнациональные отношения, социальные отношения в обществе, отношение к доходам, образованию, искусству, религиозные и общественные объединения);
- особенности вербального/невербального поведения (общительность/необщительность, инициирование контакта с незнакомым, частотность оценочных высказываний, продолжительность диалога, жесты, мимика, громкость речи).

В результате знакомства с социокультурными средствами общения на продвинутом этапе учащиеся должны уметь:

- замечать формы и речевые образцы, зависящие от характера ситуации и отношений партнеров;
- выбирать средства языкового выражения в соответствии с ситуацией общения и нормами языка;
- распознавать средства выражения вежливости по отношению к старшему по возрасту или статусу, к незнакомым и близким участникам общения;
- адекватно реагировать на наличие/отсутствие соответствующих средств вежливости в речи иноязычного собеседника;
- приспосабливать свою речь к условиям общения, опираясь на речь партнеров по коммуникации и свое представление о средствах, которые должны быть использованы;
- уметь объяснить свой выбор языковых и социокультурных средств и исправлять ошибки в речи собеседника.

1. Объекты обучения социокультурным средствам общения

Овладение социокультурными средствами общения и формирование на их основе социокультурной компетенции предусматривает на занятиях по иностранному языку:

– ознакомление учащихся со страной изучаемого языка и приобретение определенного уровня страноведческих и социокультурных знаний и норм поведения, которыми владеют носители языка;

– усвоение наиболее употребительных языковых единиц с национально-культурной семантикой.

Фоновые знания (Background knowledge) – это знания, которыми пользуются в процессе речевого общения и которые проявляются в виде смысловых единиц и диспозиций. Такие знания в двух языках (изучаемом и родном) могут быть, полностью или частично либо в одном из языков отсутствовать.

вать. Последние два обстоятельства вызывают при общении затруднения в понимании высказывания и его языковой организации.

Речь может идти о четырех группах фоновых знаний.

К первой группе относятся общечеловеческие знания, в число которых могут входить такие понятия или концепты, как *любовь, жизнь, солнце, ветер* и др. Полного списка социокультурных концептов не существует. В концептуарии культуры Ю.С. Степанов (1997) выделяет в качестве концептов культуры, в частности, следующие: *мир, время, огонь, хлеб, действие, ремесло, слово, вера, любовь, радость, воля, правда и истина, знание, наука, число, счет, письмо, алфавит, закон, цивилизация, душа, совесть, мораль, деньги, страх, тоска, грусть, печаль, дом, язык*. Эти понятия (концепты) присутствуют в культуре всех народов, различаясь лишь звуковым и графическим оформлением.

Ко второй группе относятся региональные фоновые знания (в нашем случае знания проживающих на территории Великобритании, США и других стран).

Третью группу составляют социально-групповые фоновые знания, т. е. характерные для определенной профессиональной группы пользователей языком, например врача, юриста, инженера. Такие понятия являются объектом изучения при знакомстве учащихся с языком своей будущей специальности.

Четвертую группу составляют фоновые знания, которые известны всем членам определенной этнической и языковой общины, отражают особенности культуры, образ жизни, обычаи определенного народа. Для русских таким понятием является, например, *самовар* – предмет, неизвестный многим иностранцам. На занятиях со студентами-иностранцами, изучающими русский язык, возникает необходимость дополнительно комментировать такие понятия, как *тусовка, ближнее\дальнее зарубежье, перестройка, силовик*, ставшие привычными в словаре россиян за последние годы.

Для англоговорящих понятно значение слова *backwoodsman*, которое непонятно нам, даже если перевести части этого слова на русский. В современном английском языке оно означает «член палаты лордов, редко бывающий на заседаниях».

У россиян, изучающих английский язык, затруднения возникнут при встрече с фразой «*Mickey Mouse university course*». Все слышали о мультипликационном герое Микки Маусе. Но в приведенной фразе имя героя используется как прилагательное, означающее что-либо недостаточное, несерьезное, тривиальное.

Именно фоновые знания этой группы вызывают наибольшие трудности у изучающих иностранный язык и составляют основное содержание социокультурного компонента языковой единицы. Без таких знаний невозможно эффективно участвовать в межкультурном общении.

Вот пример затруднения, возникшего в процессе коммуникации на иностранном языке по причине недостаточного владения фоновыми знаниями.

Рассказывает 24-летняя студентка Евгения, которой посчастливилось по-
* работать учителем русского языка в одной из сингапурских школ (газетная информация): – *Однажды местные детишки меня ошарашили. «Teacher, обратились они ко мне, – you are very sexy». Я была в гневе, пока коллеги не объяснили мне, что на singlish (местном варианте английского языка) «по-*

во sexy означает не «сексуальный», а «клевый, хороший». В подтверждение этому я увидела в местной газете: «Sell sexy car» («Продаем классный автомобиль»).

Фоновые знания отражают содержание культуры, быт страны изучаемого языка, образ жизни носителей языка. Основным источником таких знаний являются иноязычные тексты, с которыми учащиеся знакомятся на занятиях и лингвострановедческий анализ их содержания. Подобные умения характеризуют как *лингвострановедческие умения*. С их помощью наряду с другими умениями обеспечивается понимание социокультурного содержания иноязычного текста. Формирование таких умений на основе приобретенных фоновых знаний способствует приобщению учащихся к новой социокультурной среде и формированию вторичной языковой личности.

Вот перечень некоторых тематических групп, в рамках которых рекомендуется знакомить учащихся с фоновыми знаниями носителей языка:

- Выработанные обществом правила речевого поведения и формулы речевого этикета (обращение к собеседнику, привлечение внимания, приветствия и прощания, знакомства, встречи и расставания, поздравления и приветствия, извинения, просьбы, совет, приглашение, согласие и отказ, сочувствие, соболезнование, комплимент и др.).
- Личные имена и фамилии (связь иноязычной ономастики с историей народа, образование фамилий, имена и фамилии исторических личностей, состав иноязычной антропонимики, полные и краткие формы имен).
- Фольклор: пословицы, поговорки, загадки, сказки, песни, былины, их тематика, национальный колорит.
- Национальный быт: жилище, хозяйственные строения, двор, домашние животные и птицы, домашняя утварь, предметы домашнего обихода.
- Национальная кухня: продукты, способы приготовления еды, посуда для еды, сервировка стола, угощения и т. д.
- Национальные обряды, обычаи, традиции, праздники.
- Национальные игры и развлечения.
- Одежда и украшения.
- Термины родства, семейные отношения и родственные связи.
- Литература: писатели, поэты, их произведения.
- Изобразительное искусство: живопись, скульптура, художники и их картины, монументальные произведения;
- Музыкальная культура танца: песня, опера, народные танцы, балет, композиторы, исполнители.
- Национальный театр: спектакли, актеры и роли.
- Кинематограф.
- Судьбоносные этапы из истории государства.
- Страницы дружбы носителей языка с другими народами.
- Города и их достопримечательности.

Лингвокультурологический материал следует вводить в сопоставлении с соответствующим материалом в родном языке учащихся. В результате подобных сопоставлений учащиеся лучше поймут, что у каждого народа своя

картина мира (географические и климатические условия, образ жизни, традиции и обычаи), зависящая от многих обстоятельств, а вхождение в иноязычную культуру и ее язык как источник и средство выражения культуры способствует лучшему постижению родной культуры.

Средством овладения социокультурными средствами общения являются культурологические словари, тексты и личный опыт общения.

Языковые средства межкультурного общения

Включают вербальные средства (лексические единицы с культурным компонентом содержания) и невербальные средства в виде мимики, жестов, манеры держаться и др., с помощью которых передается до 55% информации.

К вербальным средствам относится эквивалентная, безэквивалентная, фоновая лексика, фразеологизмы, афоризмы.

Эквивалентная лексика – это лексические единицы, значение которых совпадает с лексическим фоном родного языка. Семантика таких лексических единиц обычно не вызывает затруднений, для чего используется перевод, толкование выражаемого словом понятия на изучаемом языке и другие способы семантизации. Это прежде всего лексика обиходная (*вода, земля, брат, дом* и т.д.) и термины («диагональ», «квадрат», «лингвистика»).

Безэквивалентная лексика – лексические единицы, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся. Такие слова вызывают большие затруднения при изучении иностранного языка и нуждаются в толковании выражаемого ими понятия.

Фоновая лексика – это лексические единицы, семантика которых совпадает со значением слова, имеющимся в родном языке, но отличается лексическим фоном, который отражает специфику национальной культуры.

Фоновая лексика нуждается в разъяснении несовпадающих долей информации. Безэквивалентная и фоновая лексика составляет значительную часть активного словарного состава языка и нуждается в специальном комментарии. Например, слово *аптека* существует во всех языках. Однако лексический фон слова в английском языке (это место, где продают не только лекарства, но и некоторые продукты обихода, периодические издания) отличается от лексического фона слова в русском языке (это учреждение для приготовления лекарств и продажи готовых лекарственных препаратов, гигиенических и медицинских товаров).

Фоновая и безэквивалентная лексика объединяется в группы с учетом своего происхождения и тематического признака: историзмы, слова отражающие изменения в жизни людей, слова из фольклора, фразеологические единства (*человек в футляре, горе от ума*), слова иноязычного происхождения.

Семантизация лексики включает разъяснение значения выражаемого, словом понятия и его лексического фона.

Существуют разные способы толкования языковых единиц. Чаще всего используется *единичный способ семантизации*: лексическая единица разъясняется лишь в основном значении. В лингвострановедческих словарях, разъясняется как правило вся содержательная информация слова на уровне и лексического понятия, и лексического фона. При этом следует иметь в виду, что именно фоновая информация слова вызывает наибольшие затруднения у иностранных учащихся. В толковых словарях,

адресованных носителям языка, как правило, дается разъяснение языковой единицы на уровне лексического понятия; уровень же фоновой информации не разъясняется, потому что она носителю языка хорошо известна.

При знакомстве со значением слова важно показать его использование в словосочетании и наиболее употребительных контекстах. Лексическая сочетаемость раскрывает содержащуюся в слове социокультурную информацию, показывает слова в разных контекстах его использования.

Другой способ семантизации языковых единиц носит *комплексный характер*: поясняется значение слова в широком контексте употребления в рамках темы общения.

Пример. Тема: **Language teaching methods.**

Audio-lingual method

This method applied the principles of structural linguistics to language teaching. Pattern practice became a basic classroom technique. Audio-lingual method was the combination of structural linguistic theory and fundamentals of behaviorism (stimulus. response. reinforcement).

Лингвострановедческий комментарий содержит толкование смысла вводимых лексических единиц.

Фразеология в лингводидактическом рассмотрении

Фразеологизмы – это устойчивые словосочетания, не переводимые дословно на иностранный язык, что вызывает затруднения в понимании их смысла и в использовании. Социокультурный потенциал фразеологизмов чрезвычайно высок, а их отбор для занятий следует проводить с учетом целей, условий, этапа обучения, употребительности в речи. Для каждого этапа обучения полезно составить фразеологический минимум с учетом условий обучения и интересов учащихся.

Формирование фразеологического словаря можно начать уже на начальном этапе. Для этого преподаватель использует в своей речи фразеологические единицы и комментирует их смысл. По просьбе преподавателя учащиеся предлагают варианты фразеологизмов, имеющиеся в родном языке. Фразеологизмы включаются в рассказ на тему урока, в реплики оценочного характера, которые используются на занятиях.

Приемы семантизации фразеологизмов могут быть: а) перевод на родной язык учащихся, б) использование контекста, в) синонимов («как снег на голову» – неожиданно, внезапно), г) описания (*брать быка за рога* – начать действовать решительно, с самого главного), д) этимологический комментарий, с помощью которого показывается происхождение фразеологизма. Например, выражение *пускать пыль в глаза* связано с указом, по которому во время кулачных боев запрещалось бросать в глаза противника песок или пыль, чтобы не мешать ему видеть. Современное значение этого фразеологизма – создать ложное впечатление о себе, представляя себя, свое положение лучше, чем на самом деле (*Он мастер пыль в глаза пускать*).

В работе с фразеологизмами предлагаются задания: а) приведите примеры употребления фразеологизма в речи; б) объясните происхождение фразеологизма; в) разграничьте употребление свободных и устойчивых словосочетаний.

четаний, имеющих один и тот же лексический состав (ср.: «На прощанье он махнул рукой» – «Он на спорт махнул рукой»).

Ошибки в употреблении фразеологизмов могут быть вызваны: а) недостатком четким представлением о значении устойчивого словосочетания; б) отсутствием знаний о его использовании в речи; в) нарушением узуальных норм употребления; г) недостаточно глубоким пониманием характера жизненной ситуации, выраженной с помощью фразеологизма; д) влиянием фразеологии родного языка, не совпадающей в конкретном случае с фразеологизмом на русском языке.

На занятиях по практике языка представляется важным, чтобы преподаватель не разграничивал работу над словом и словосочетанием и лингвистическую работу с единицами языка. Последняя должна не подменять первую, а расширять ее, обеспечивая тем самым знакомство с социокультурными средствами языка и формирование социокультурной компетенции в рамках компетенции коммуникативной.

Народная мудрость как отражение культуры носителей языка

Народную мудрость, запечатленную в слове, можно рассматривать в качестве одного из языковых компонентов социокультурной компетенции. Они вызывают большой интерес учащихся и заслуживают специального анализа на занятиях, составляют отдельный языковой уровень афористический и объединяются общим названием – «афористика».

Афористика:

- пословицы; например, *a stitch in time saves nine*;
- идиомы; например, *a sprat to catch a mackerel*;
- крылатые выражения; например, *a man's a man for a'that*;
- поговорки; например, *fine before seven, rain by eleven*;
- выражение отношений; например, *It takes all sorts to make a world*;
- афоризмы; например, *All is well that finished well*.

Афоризм (от греч. *aphorismos*) – это краткое изречение, содержащее обобщенную, законченную мысль, известную всем носителям языка. Афоризмы вызывают большой интерес студентов, так как встречаются в художественных и публицистических текстах, выполняя в них различные функции – правоучительную, познавательную, оценочную.

Следует познакомить студентов с различными условиями происхождения афоризмов. Одни из них пришли из фольклора, другие из художественной литературы, третьи из публицистики. Они объединяются в группы: 1) пословицы и поговорки; 2) крылатые слова; 3) призывы, девизы, лозунги; 4) научные формулы.

Афористический уровень есть у каждого языка. Его отличает национальное своеобразие, которое проявляется в структуре и содержании афоризма. Афористика всегда имеет общенародный характер, так как выражает общее для всего народа воззрения, запросы и желания.

Пословицы и поговорки – самая большая группа афористики. Они же являются наиболее давними по своему происхождению, их истоки находим в фольклоре. Это краткие, устойчивые, образные изречения. Еще одна их особенность – категоричность утверждения или отрицания того или иного явления.

дения. Пословицы и поговорки как выражение народной мысли воспринимались всеми как безусловная, неоспоримая истина. Например:

Красна книга письмом, красна умом.

Ученье – свет, а не ученье – тьма.

По одежке встречают, по уму провожают.

Пословицы и поговорки советуют, подсказывают, направляют; одним словом, учат добру, учат жить.

Крылатые слова – это образные выражения, высказывания литературных персонажей, изречения исторических лиц, цитаты из произведений. Крупнейшие мыслители, писатели, художники и музыканты оставили мудрые мысли и афоризмы, которые живут много веков и не утратили своей силы в наши дни. Вот некоторые образные выражения по теме «Образование», представленные в «Большой книге афоризмов» К. Душенко (М., 1999):

Образование – это то, что остается, когда мы уже забыли все, чему нас учили (Джордж Галифакс, XVIII в.). *Образование – это то, что большинство получает, многие передают и лишь немногие имеют* (Карл Краус); *Только образованный хочет учиться; невежда предпочитает учить* (Э. Беркье); *Век живи – век учись! И ты, наконец, достигнешь того, что, подобно мудрецу, будешь иметь право сказать, что ничего не знаешь* (Козьма Прутков).

Призывы, девизы, лозунги пришли в язык из публицистики. В нашу речь они входят и получают распространение благодаря средствам массовой информации. Их отличительной чертой является то, что они имеют идеологический характер, т.е. выражают определенные философские, социальные и политические взгляды и убеждения их авторов. Еще одна особенность таких афоризмов заключается в их директивности. Задача этой категории афоризмов – обратить на себя внимание, побудить к действию. Например: *Миру – мир! Нет – ядерному оружию!*

Афористические средства языка являются важным источником знакомства учащихся с национальными обычаями, образом мышления, дают представление о национальном характере, моральных и этических установках народа, народной мудрости. Они должны занять достойное место в системе занятий по языку. Важно обратить внимание учащихся на то, что в русском языке афоризмы являются активным и динамично развивающимся средством языка. Они частотны и в разговорной речи, и в литературе. Умелое употребление афоризмов в речи свидетельствует о начитанности, развитости, находчивости и остром уме говорящего.

Наиболее широко используемым источником афоризмов является художественная литература. Следует обращать внимание студентов на образцы народной мудрости в текстах, творцами которых являются мастера художественного слова.

Лингвистические маркеры социокультурных отношений варьируют у представителей разных языков и культур. Одна из задач знакомства учащихся с социокультурными средствами общения состоит в знакомстве с такими маркерами в рамках изучаемого языка. Они характеризуют статус общения, отношения между ними, формы обращения, правила вежливости и возможные отклонения от них, формулы речевого этикета и др.

Приведем образцы таких маркеров на примере английского языка.

Формулы приветствия:

- при встрече; например: *hello! Good morning!*
- при знакомстве; например: *how do you do?*
- при прощании; например: *good bye... See you later.*

Формы обращения:

- устаревшие; например: *my lord, your grace;*
- официальные; например: *sir, madam, miss, mr., dr., professor* (+фамилия);
- неофициальные; например, только по имени: *John! Susan!*
- дружеские; например: *dear, darling, mate, love;*
- властные; например, только по фамилии: *Smith! You (there)!*
- оскорбительные; например, *you stupid idiot!*

Невербальные средства общения включают принятые в данной языковой культуре действия, поступки, передаваемые в процессе общения с помощью жестов, мимики, взгляда, позы, манеры держаться. Они несут в речевом общении определенную смысловую и эмоциональную информацию.

В процессе общения значительная часть коммуникации осуществляется за счет невербальных средств. Невербальными средствами передается более 65% информации, в то время как вербальными — около 35% (Гойхман, Надеина, 2001). Согласно другому источнику, с помощью невербальных средств передается до 55% информации (Лиз, 1992). Эти данные убеждают в необходимости на занятиях по языку специально знакомить учащихся с принятыми в среде носителей языка невербальными средствами и способами их применения.

К невербальным средствам общения принято относить:

- 1) Паралингвистику: темп речи, голос, громкость, дикцию, тон речи, паузы;
- 2) Кинесику: жестикуляцию, мимику, позу, движение рук;
- 3) Окулистику: зрительный контакт;
- 4) Такесику: прикосновение.

Наиболее значимыми для общения считаются кинесические невербальные средства общения — зрительно воспринимаемые движения человека, проявляемые в виде рукопожатия, жеста, позы, выражения лица.

Рукопожатие — это распространенная форма пожатия друг другу правой руки в знак приветствия, благодарности, расставания. В деловом общении используется и в качестве символа заключения соглашения, знака доверия и уважения к партнеру.

Интенсивность и длительность рукопожатия относится к важным средствам выражения отношений между участниками общения. Так, вялое и краткое рукопожатие свидетельствует о безразличии; слегка удлиненное, наряду с улыбкой и теплым взглядом демонстрирует дружелюбие. Однако не следует, согласно этикету общения, задерживать слишком долго руку собеседника, что может вызвать раздражение. При встрече с представителями Азии не принято пожимать их ладонь слишком сильно и долго. Наоборот, европейцы и американцы не любят вялых рукопожатий, поскольку ценят энергичность.

Жесты — это форма телодвижения (преимущественно руками) сопровождающего речь для усиления ее выразительности либо имеющего само-

ное какого-либо сигнала, знака, в процессе общения часто служит средством преодоления возникающих речевых затруднений. Исследователи русского речевого поведения (Прохоров, Стернин, 2002) отмечают, что многие жесты русские выполняют более энергично и эмоционально, чем европейцы. Молодежь и малообразованные носители языка жестикулируют больше, чем люди среднего и старшего возраста, а такие более образованные члены общества. Количество эмоциональных жестов в общении велико, их следует продемонстрировать, в том числе с помощью иллюстраций в пособиях, посвященных языку жестов.

Жесты весьма информативны, многие из них имеют четко выраженные национальные и культурные особенности.

По назначению различают жесты обыденные (повседневные), символические (есть у военных), ритуальные (церковные обряды). Они могут быть простыми (состоят из одного движения, например поднять руку в аудитории с целью привлечь внимание преподавателя или студентов) и сложные (состоят из нескольких движений). Жесты классифицируют по части тела, участвующей в движении (махнуть рукой, кивнуть головой). С точки зрения обращенности жеста на себя или другого человека различают жесты индивидуальные (бить себя в грудь кулаком) и взаимные (пожать друг другу руки). По происхождению жесты могут быть исконно русскими (поклониться до земли) и заимствованными (реверанс).

Жесты, особенно связанные с этикетными формами общения, могут обладать социальной информацией о говорящем и его адресате, а также о территориальной принадлежности участников общения. Жестам свойственна стилистическая дифференциация: есть жесты нейтральные и эмоционально-выразительные, возвышенные и грубые, фамильярные и др.

Жест может включаться в речь, сопровождать ее, а также предшествовать речи, следовать за речью и даже замещать ее.

Знакомая с жестом как невербальной формой коммуникации, заметим, что наиболее употребительными у россиян жестами являются утвердительный повок и отрицательный поворот головы. Иностранцам бросается в глаза, что русские часто указывают на что-то или на кого-то головой (или подбородком), а также часто заменяют реплику «не знаю» пожатием плеч или разведением рук. Русские часто как бы слегка кланяются в момент встречи, как бы дополняя слово приветствия или прощания, а в знак согласия часто кивают головой.

В целом русские жесты имеют несколько большую амплитуду, чем западноевропейские, и занимают большее пространство. У русских много жестов открытой рукой, далеко отходящей от корпуса; их жестикуляция заметно выходит за пределы персонального пространства жестикулирующего, зачастую вторгаясь в персональное пространство собеседника.

У русских много жестов, включающих касание руки или плеча собеседника. В разговоре они часто дотрагиваются до кисти собеседника, чтобы привлечь или вернуть его внимание, а до локтя — чтобы сообщить что-либо секретное. В русской коммуникативной культуре мало синхронных жестов двумя руками; вторая рука или не жестикулирует, или жестикулирует меньше и не повторяет движение первой (Ахисина и др., 1991. С. 143). В этом смысле у русских жестикуляция имеет тенденцию к асимметрии.

Следует обратить внимание на то, что для русских характерно обилие эмоциональных жестов. Особенно много невербальных средств, обо-

значающих доброжелательность, приветствие, несогласие, недовольство, гнев.

Исследователь роли жестов в педагогическом процессе (Петрова, 1998. С. 38) отмечает в качестве характерной особенности жестикюляции россиян – самостоятельность в употреблении жестов без вербального сопровождения, что не препятствует их пониманию. Этот автор характеризует русских как представителей умеренно жестикюлирующей нации, в отличие, например, от французов, которые делают 120, а мексиканцы 180 жестов в час (русские – около 40, а финны – 1 жест в час).

У русских жесты нередко опережают слова. Е.А. Петрова подсчитала: на 1000 употреблений жестов в общении россиян 14–15% приходится на их использование без вербального сопровождения, в структуре речи (в качестве структурного компонента высказывания) – 26–28%, параллельное употребление жестов и речи – 58%.

Интересен подсчет употребительности жестов в качестве средства невербальной номинации в русской коммуникативной культуре, проведенный тем же автором. Зафиксированы следующие семантические сферы: просьба, побуждение – примерно 80 жестов, приветствие, прощание – 30, утешение, сочувствие, благодарность, одобрение, неодобрение, доброжелательность, досада – 20, отрицание, несогласие, отказ от контакта – 10–15 жестов.

Разговор о жестах как невербальном средстве общения следует завершить демонстрацией некоторых распространенных среди россиян жестов, не встречающихся в западных коммуникативных культурах и характерных для англоговорящих участников общения. Обращение к студентам с просьбой прокомментировать и дополнить список невербальных сигналов позволит расширить представление учащихся о средствах жестовой номинации в разных языках.

Мимика нередко является главным показателем чувств говорящего, а искусство выражать свои чувства и настроение соответствующими движениями мышц лица – свидетельство владения культурой общения. Хорошо известны мимическая сдержанность, присущая англичанам и, наоборот, выразительность мимики, характерная для представителей латиноамериканских стран.

По наблюдениям специалистов, мимическое поведение русского человека в сравнении с мимикой западноевропейца носит более интенсивный характер, что находит объяснение в искренности и эмоциональности русских.

Неискренняя мимика, как и мимика сдержанности, осуждается в русской культуре (Прохоров, Стернин, 2002. С. 218). Если о человеке говорят, что у него на лице никогда ничего не написано, ни один мускул не дрогнул на лице, то такого человека часто воспринимают как неискреннего, что-то скрывающего от окружающих. Такое поведение осуждается.

Поднятые брови, широко раскрытые глаза, приоткрытый рот свидетельствуют об удивлении. Опущенные вниз брови, сомкнутые губы, сжатые зубы часто выражают недовольство, гнев.

Дистанция общения, расстояние между участниками общения является важным показателем культуры поведения, принятого в обществе. Для русских официальная зона общения определяется расстоянием, равным длине

двух рук, протянутых для рукопожатия, а дружеская зона – длине двух согнутых в локтях рук (Акишина и др., 1991).

А. Пиз в книге «Язык телодвижений» (1992) выделяет четыре зоны общения.

1. Интимная (от 15 до 46 см). В эту зону человек разрешает проникать только тем, кто находится с ним в тесном эмоциональном контакте, – родственникам, близким, друзьям.

2. Личная (от 46 см до 1,2 м). На таком расстоянии происходит общение на официальных приемах и дружеских вечеринках.

3. Социальная (от 1,2 м до 3,6 м). Такую дистанцию выдерживают с незнакомыми людьми.

4. Общественная (более 3,6 м). Этой дистанции придерживаются при общении с большой группой людей, с аудиторией.

Исследователь невербального поведения англичан и русских Л. Броснахан отмечает, что дистанция общения у русских короче, чем у англичан (например, интимная зона у англичан 10–45 см, у русских – 10–18, до 25 см в общественном месте). К сходному заключению пришел И.А. Стернин, исследовавший коммуникативные дистанции у представителей разных культур (русские, датчане, финны, немцы). «Русские ближе других подходят к незнакомым, ближе других подпускают незнакомых к себе, ближе других садятся против незнакомца, ближе других садятся с незнакомым и ближе других подходят друг к другу в очереди. Таким образом, русская коммуникативная дистанция в большинстве случаев оказывается короче, чем дистанция других европейских народов» (Стернин, 2000).

Конечно, пространственные зоны общения зависят от: национальности, региона проживания (север – юг), места проживания (городской житель – сельский), индивидуальных особенностей человека. Такие факторы, как и наблюдение студентов над соблюдением дистанции у представителей разных культур, могут стать объектом обсуждения на занятиях.

Позы. Положение тела россиянина во время разговора иностранцы считают более формальным, чем представителей западного сообщества. Иностранцы отмечают, что русские могут очень долго сидеть за столом (за работой, за едой, за разговорами). Броснахан замечает, что русские за столом чаще ставят локти на стол и в большей степени наклоняются к тарелке, стараясь приблизить лицо к еде, в то время как англичане привыкли приближать еду к лицу.

Сидеть на корточках – в русском коммуникативном поведении отражение низкого социального статуса. Совершенно не принято сидеть на полу. Люди предпочитают стоять, но не сидеть на полу. Однако эта «мода» проявляется у молодежи, особенно у студентов, ожидающих своей очереди идти на экзамен.

В русском общении культурными признается ограниченное количество поз, а многие западные позы признаются некультурными. Например, положение ног на стол интерпретируется как неуважение к окружающим, но считается вполне допустимым у американцев. Некультурным считается сидеть, лежа в кресле. Русские часто разговаривают на ходу, но при общении с кем-то важным могут остановиться. При ходьбе русские часто нарушают

принцип правой стороны (а многие и не знают о его существовании) и никогда не извиняются, как англичане, если идут по «чужой» стороне.

Взгляд выступает как средство установления контакта. Контакт глаз означает доверие собеседников друг другу. Однако пристальный взгляд глаза собеседника часто расценивается как стремление доминировать.

В процессе общения взгляд в сторону от собеседника приобретает значение несогласия, сомнения. Слишком частый взгляд в сторону при беседе может свидетельствовать о том, что тема разговора мало интересует собеседника. Для того чтобы установить хороший контакт с собеседником, ваш взгляд должен встречаться с его взглядом 60–70% всего времени общения. Европейцы в целом имеют более высокую частоту взгляда, а в ходе деловых переговоров рекомендуется направлять взгляд на символический треугольник в районе лба собеседника.

Улыбка в общении играет важную роль как признак доброжелательного отношения к собеседнику. Улыбка сопровождает слова приветствия, с ее помощью демонстрируется симпатия к партнеру, может быть ослаблено негативное к нему отношение. Так называемая открытая улыбка, когда обнажаются верхние зубы, выражает более дружеское расположение, нежели обычная улыбка, которая может быть официальной.

Но открытую улыбку не рекомендуется использовать при первой встрече. Она может вызвать прямо противоположную реакцию и вызвать неудовольствие в излишне фамильярном отношении к собеседнику.

Американцы следуют принципу «улыбайся чаще» (*keep smiling*), который для многих считается девизом американского образа жизни. Улыбка в американской культуре – это показатель вежливости (хотя не всегда означает искреннее расположение к собеседнику) и выражение положительных эмоций. В русской культуре улыбка чаще является реакцией на положительные эмоции. А так как они, видимо, имеют место не так часто, то иностранцы отмечают не улыбку, а озабоченность россиян. Для русского чрезмерная улыбка кажется подозрительной. Об этом свидетельствуют и образцы народной мудрости.

Смех без причины – признак дурачины.

Смешно дураку, что рот на боку.

Рот до ушей, хоть завязочки пришей (детская считалка).

С другой стороны, существуют иные оценки роли смеха в жизни людей. собранные К. Душеном в «Большой книге афоризмов» (М., 1999).

Смех – обеззараживающее средство (Морис Шаплен).

Смех – кратчайшее расстояние между людьми (Виктор Борж).

С кем можно вместе смеяться, с тем можно вместе работать (Роберт Орбен).

Смех заразителен, так же как и зевота (Генрих Гейне).

Не люблю смех сквозь слезы – он разбавленный (Ст. Ежи Лец).

«Разница в улыбке – это разница культур», – замечает С. Г. Тер-Минасова в книге «Язык и межкультурная коммуникация» (М., 2000) и приводит пример из сочинения студента МГУ, пытавшегося по личным впечатлениям объяснить, почему американцы много улыбаются.

«В Америке дантисты очень дорогие, поэтому американцы улыбаются, чтобы показать, что у них достаточно денег для ухода за зубами. Это то

соб продемонстрировать свое финансовое благополучие: это показалось мне довольно странным (*That seemed pretty weird to me*).

В этой связи можно предложить студентам вопрос: как они оценивают ответ студента МГУ? Почему американцы часто улыбаются? Какова роль улыбки как показателя культуры и средства межкультурной коммуникации? Есть ли национальные особенности отношения к улыбке в стране, откуда приехали студенты?

Разговор об улыбке можно продолжить просьбой прокомментировать отрывок из романа Б. Акунина «Алтын Толобас» (СПб., 2003. С. 384), в котором в беседе с русской девушкой англичанин оценивает ее внешность.

«За все время девушка ни разу не улыбнулась. И если судить по жесткому рисунку рта, она вряд ли вообще когда-нибудь раздвигает губы в улыбке. Правда, он читал в одной статье, что средний русский за свою жизнь улыбается в три с половиной раза реже среднего европейца, не говоря уж о вечно скалящихся американцах. Однако Николаю не видел большого греха в том, что улыбка в России не утратила своего первоначального смысла и не превратилась в пустую, ничего не значащую гримасу».

В заключение полезно суммировать представления о некоторых национальных особенностях русской улыбки.

Во-первых, как пишут исследователи русского неречевого поведения, русская улыбка выполняется только губами, изредка становится виден лишь верхний ряд зубов. Демонстрация при улыбке верхних и нижних зубов, как это делают американцы, считается в русской культуре неприятной, даже вульгарной, а такую улыбку называют оскалом или лошадиной.

Во-вторых, улыбка в русском общении не является сигналом вежливости, но прежде всего отражением радости, удовольствия, хорошего настроения или расположения к собеседнику. В американском, английском, немецком коммуникативном поведении улыбка – это прежде всего сигнал вежливости, поэтому она обязательна при приветствии и в ходе вежливого разговора. Постоянная вежливая улыбка называется у русских дежурной и считается проявлением неискренности человека, его скрытности, нежелания обнаружить истинные чувства.

В-третьих, в русском общении не принято улыбаться незнакомым людям. Улыбка у русских адресуется в основном знакомым. Именно поэтому продавец в магазине не улыбается покупателям. Знакомым покупателям продавец, вероятно, улыбнется.

В-четвертых, у русских не принято автоматически отвечать на улыбку улыбкой, не принято улыбнуться человеку, если случайно встретился с ним взглядом. Американцы в таких случаях, как правило, улыбаются, а русские, отводя взгляд.

В-пятых, улыбка у русских – сигнал личного расположения к человеку. Поэтому и улыбаются русские только знакомым, поскольку к незнакомому нет личного расположения.

У россиян не принято улыбаться при выполнении служебных обязанностей, какого-либо серьезного дела. Таможенники, пограничники, продавцы не улыбаются, потому что они заняты серьезным делом. «Правда, в последние годы все чаще в сфере обслуживания можно встретить этикетную "профессиональную" улыбку, особенно там, где руководители прошли подготовку за рубежом» (Прохоров, Стернин, 2002. С. 148).

В-шестых, причина улыбки россиянина должна быть понята окружающим. Если причина непонятна или считается недостаточно уважительной для окружающих, собеседники могут прервать улыбку, сделав замечание: «Чего улыбаешься?» Улыбка должна быть уместной с точки зрения окружающих, соответствовать коммуникативной ситуации. Учителя в этой связи часто делают замечания детям: «Потом будешь улыбаться, работай!»

Наиболее значимыми среди невербальных средств общения, которые были рассмотрены выше, считаются кинетические – зрительно воспринимаемые движения другого человека, проявляющиеся в мимике, походке, взгляде, жесте. Такие средства общения входят в коммуникативную систему языка и на занятиях по языку рассматриваются с позиции лингвострановедения и культурологии.

В овладении невербальными средствами общения можно выделить два этапа: а) знакомство с такими средствами в изучаемом языке в сопоставлении с родным языком; б) применение невербальных средств в различных ситуациях общения, предлагаемых преподавателем.

Повседневное общение как отражение национального характера (ментальности) носителя языка. Под ментальностью (от англ. *mentality* – интеллект, склад ума) понимается способ мышления представителей определенной культуры, влияющий на стереотипы их поведение (*fixed mental impression*) и, как следствие этого, ожидание подобного поведения со стороны других участников общения. Е.И. Пассов определяет ментальность как национальный аспект мировоззрения человека как субъекта культуры, источником которого являются язык, культура, индивидуальность и способ деятельности (Пассов, 2006).

Авторы книги «Русское коммуникативное поведение» (Прохоров, Стернин, 2002. С. 86) в качестве основных черт русского менталитета, определяющих коммуникативное поведение народа, называют: собранность, душевность, социальных отношений, созерцательность мышления, историческую терпимость, бытовую импульсивность, стремление к справедливости, надежду на централизованное решение проблемы и ряд других, которые нельзя считать общепринятыми.

Содержанием ментальности являются знания, которыми владеет данная общность людей, их представления о том, что является хорошим/плохим, и как следствие таких знаний, поведение в различных ситуациях общения.

Можно понимать ментальность как подсознательную готовность личности к определенным мыслительным и физическим действиям, которую также называют *установкой*. Так, установки американских студентов как показатель их ментальности в сравнении с российскими студентами, по наблюдениям П.В. Сысоева (Сысоев, 1999), выглядят следующим образом: индивидуализм/коллективизм, соперничество в работе/сотрудничество, непринужденность в общении/официальность, динамизм как стиль жизни/умеренность, оптимизм в достижении цели/неопределенность.

Сходные наблюдения на основе опроса студентов МГУ, побывавших на стажировке в США, содержатся в книге С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация» (2000. С. 115).

Представления российских студентов об американцах выглядят следующим образом. Американцы дружелюбны, прагматичны, раскованны в пове-

дении, открыты для общения, бесцеремонны. Черты характера русских, согласно тому же опросу, – это дружелюбие, доброта, тревожность, связанная с неуверенностью в будущем.

Знание национальных особенностей поведения носителей языка является необходимым условием успешности общения представителей разных культур и достижения цели коммуникации. Элементы поведения при этом автоматизируются и становятся заметными лишь в случае отклонения от принятой в той или иной культуре нормы поведения.

Вот примеры некоторых особенностей поведения носителей разных культур в конкретных условиях общения и их культурных пристрастиях:

- Европейец, здороваясь, протягивает руку. Японец, китаец – кланяются, поляк целует даме руку, русские часто при этом обнимаются и целуются.
- В Германии не придти в назначенное время – норма, опоздание – дурной тон. С партнером, который опаздывает, опасно иметь дело. У представителей некоторых других культур опоздание считается нормой поведения.
- В Европе цвет траура – черный, в Китае – белый.
- Культурные приоритеты у представителей разных народов запечатлены в фольклоре, художественном слове и могут не совпадать. Так, зеленый цвет глаз в поэтических текстах россиян наводит на мысль о колдовстве, имеет положительную коннотацию («Твои глаза зеленые меня с ума свели»).

У англичан «green eyes» обозначают зависть и содержат негативные коннотации. В «Отелло» ревность названа зеленоглазым чудовищем (*a green eyed monster*).

В русской культуре встреча с черным котом приносит несчастье и словосочетание «черный кот» имеет отрицательную коннотацию.

«Жил да был черный кот за углом,
И его ненавидел весь дом.
Говорят, не повезет
Если черный кот дорогу перейдет...» (из песни)

В английской же культуре встреча с черной кошкой – признак удачи, желание счастья. Поэтому на открытках с надписью «Good Luck» часто изображают, к удивлению русских, именно черную кошку.

Популярным источником представлений о национальном характере являются многочисленные анекдоты о поведении представителей разных культур в сходных ситуациях общения.

Ведущей чертой русского коммуникативного идеала исследователи считают *толерантность* (терпимость к чужому мнению, поведению). Это обусловлено такими национальными чертами русского коммуникативного поведения, как общительность, коммуникативная активность, бескомпромиссность в спорах, эмоциональная искренность.

Авторы книги «Русское коммуникативное поведение» (Прохоров, Стернин, 2002) выделили 499 признаков коммуникативного идеала и в результате опроса 103 испытуемых расположили выделенные признаки в последовательности убывания от числа полученных ответов. Вот наиболее частотные признаки коммуникативного идеала: умный, умеет слушать, умеет хорошо

говорить, умеет сочувствовать, общительный, остроумный, много знает, откровенный, дружелюбный.

Представление о коммуникативном идеале и об особенностях коммуникативного поведения в русской и социокультурной среде в сопоставлении с национальной средой студентов-иностранцев может стать темой обсуждения на занятиях по практике языка.

Знакомя учащихся с особенностями повседневного общения, полезно дать представление о *регистрах общения* и их использовании в зависимости от содержания коммуникации.

Регистры общения:

- торжественный, ритуальный например: *Pray silence for his Worship the Mayor!*
- официальный например: *May we now come to order, please.*
- нейтральный например: *Shall we begin?*
- неформальный например: *Right. What about making a start?*
- разговорный например: *O.K. Let's got going.*
- интимный например: *Ready dear?*

На начальном этапе обучения учащиеся знакомятся с использованием нейтрального регистра общения. Именно в нейтральном регистре обычно происходит общение между носителями языка и иностранцами (или незнакомыми людьми). Знакомство с другими регистрами может происходить на других этапах обучения и отражать профессиональные интересы учащихся. Чтение текстов разных жанров и стилей является полезным источником знакомства с разными регистрами общения.

5. Контроль в обучении социокультурным средствам общения

Цель контроля заключается в установлении уровня социокультурной компетенции, сформированной на занятиях по практике языка. Проверяется владение учащимися знаниями, приобретенными на занятиях из области иноязычной цивилизации и духовной культуры носителей языка, и умение ими пользоваться в различных ситуациях иноязычного общения.

Контроль рекомендуется проводить с использованием специальных тестов, которые содержатся в пособиях и программах по лингвокультурологии: Сафонова В.В. Программа общеобразовательных учреждений. Английский язык. Программы элективного курса по культуроведению Великобритании (профильный уровень). М., 2004; Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Программа элективного курса по культуроведению США (профильный уровень). М., 2004; Сафонова В.В., Сысоев П.В. *US Culture and Society. Пособие по культуроведению США (профильный уровень): в 2 ч.* М., 2004, 2005; Сафонова В.В., Твердохлебов И.П. *Пособие по культуроведению Великобритании: в 2 ч.* М., 1995.

При контроле социолингвистической компетенции можно воспользоваться рекомендациями Совета Европы по оценке социокультурной правильности речи на разных уровнях владения языком (табл. 15).

Таблица 15

Социолингвистическая правильность речи
(Источник – *Общеввропейские компетенции...*, 2003, с. 121)

Уровень владения языком	Характеристика уровня
C2	Хорошо владеет идиоматическими и разговорными выражениями, понимает коннотацию слов и выражений. Понимает социолингвистический и социокультурный подтекст в речи носителей языка, умеет адекватно реагировать на высказывания участников общения. Может выступать в роли посредника между носителями родного и изучаемого языка
C1	Понимает значение многих идиоматических и разговорных выражений, различает регистры общения, однако иногда вынужден переспрашивать, особенно если акцент собеседника незнаком. Понимает содержание фильмов, персонажи которых используют большое количество сленговых и идиоматических выражений. Гибко и эффективно использует средства языка в различных ситуациях, в том числе для выражения эмоций, подтекста, шуток
B2	Уверенно владеет как официальным, так и неофициальным регистром общения, умеет выбрать регистр, соответствующий конкретной ситуации общения. Может с некоторыми ограничениями участвовать в групповых дискуссиях, даже при быстром темпе речи и большом количестве разговорных выражений. Может общаться с носителями языка в естественной, привычной для них манере, не вызывающей удивления или раздражения. Может правильно выражать свои мысли в различных ситуациях общения, избегая грубых ошибок
B1	Владеет широким спектром языковых функций, умеет использовать наиболее распространенные средства их выражения в нейтральном регистре общения. Знаком с наиболее распространенными нормами вежливости, соблюдает их в своем речевом поведении. Знает о наиболее существенных традициях, системах ценностей и убеждений, принятых в родной стране и стране изучаемого языка, распознает языковые сигналы этих различий
A2	Может участвовать в основных видах функционального использования языка, например в простом обмене информацией, мнениями и взглядами. Владеет простейшими, наиболее распространенными выражениями и стандартными процедурами, обеспечивающими возможность достаточно эффективного общения. Умеет участвовать в простейших ситуациях общения, использовать повседневные вежливые формы приветствия и прощания. Может выразить приглашение/принять приглашение, извиниться/отреагировать на извинение и т. д.
A1	Может установить контакт, используя простейшие вежливые формы приветствия и прощания, благодарности, извинения и др.

6. Резюме

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку в виде формируемой в процессе занятий социокультурной компетенции составляют знания страны изучаемого языка и национально-культурных особенностей поведения носителей языка, обеспечивающих эффективное межкультурное общение.

Знакомство с социокультурными средствами общения проводится на материале разных дисциплин: страноведения, лингвострановедения, культурологии, лингвокультурологии, которые могут быть объединены в рамках учебного предмета «Мир изучаемого языка».

Содержание и объем учебного материала определяется этапом обучения, уровнем владения языком и профилем обучения.

Объектами обучения при этом являются:

- а) фоновые знания;
- б) средства языка, используемые его носителями для выражения коммуникативного поведения и обеспечивающие возможность межкультурного общения (эквивалентная, фоновая, безэквивалентная лексика, фразеология, афоризмы);
- в) средства невербального поведения (мимика, жесты, позы, взгляд);
- г) формы повседневного общения как отражение особенностей национального характера (ментальности) носителей языка;
- д) культурные пристрастия разных народов, запечатленные в слове;
- е) тактики речевого поведения;
- ж) регистры общения.

Социокультурные средства общения усваиваются в процессе знакомства с коммуникативным речевым поведением носителей языка в сопоставлении с нормами поведения, принятыми в языковой среде, лингвострановедческого анализа текстов общения с носителями языка.

Для контроля уровня владения социокультурными средствами общения используются тесты.

7. Вопросы и задания

1. Дайте определение понятию «социокультурная компетенция».
2. Что входит в состав социокультурных средств общения? Какова цель обучения таким средствам?
3. Как, по вашему мнению, происходит взаимодействие языка и культуры в практическом курсе языка? Как вы понимаете термин «диалог культур»?
4. Какие дисциплины знакомят учащихся со страной изучаемого языка и коммуникативным поведением носителей языка? Можно ли материал таких дисциплин объединить в учебном предмете «Мир изучаемого языка»?
5. Как в лингвострановедении называются единицы языка, которые используются для обозначения и закрепления в памяти носителей языка его культуры? Приведите примеры таких единиц.
6. Назовите известные вам невербальные средства общения. Какие из них и каким образом используются в речевом общении?
7. Сформулируйте свое представление об особенностях национального характера носителей изучаемого языка. Для этого воспользуйтесь материалами

анкетирования, характеризующими признаки коммуникативного идеала в кн.: Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. *Русское коммуникативное поведение*. М., 2002.

8. Приведите примеры тестов, которые могут быть предложены учащимися для контроля уровня социокультурной компетенции.

9. Какие формы приветствия, обращения учащиеся должны знать и уметь использовать в своей речи?

10. Какие формы вежливого/невежливого поведения вы знаете? Объясните свой выбор при общении с носителями языка.

11. Какие регистры общения учащийся должен узнавать/использовать в своей речи?

8. Рекомендуемая литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., 2002. Сведения о культуре поведения носителей языка. С. 52–54.
2. Акишина А.А., Каган Х., Акишина Т.Н. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. М., 1991.
3. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация. Пятигорск. 2010. Принципы обучения и реализации профессиональной межкультурной коммуникации. С. 56 – 79.
4. Болдырев В.Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Курс лекций. М., 2009. Человек и язык. С. 91–108.
5. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997.
6. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник. М., 2001. Невербальные средства общения. С. 198–206.
7. Грушевицкая Т.Г. и др. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Воронеж, 2004.
8. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения: учеб. пособие. М., 2000.
9. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации. Краткий курс. М., 2007.
10. Комова Т.А. Сопоставительная лингвокультурология. Великобритания – Россия. М., 2010.
11. Мамонтов А.С. Лингвокультурные основы обучения языку как средству межкультурной коммуникации. М., 2010. Предмет сопоставительного лингвострановедения, его цели и задачи. С.89 – 96.
12. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2004.
13. Миролюбов А.А. Социокультурный компонент содержания обучения иностранным языкам / Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал. 2005. № 2.
14. Пассов Е.И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. Липецк, 2005.
15. Лиз А. Язык телодвижений / пер. с англ. Нижний Новгород, 1992.
16. Писарчик Н.Ю., Прохоров Ю.Е. Мы похожи, но мы разные. СПб., 2000.
17. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М., 2002. Опыт описания русского коммуникативного поведения. С. 122–238.
18. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991.
19. Сафонова В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур – цивилизаций. Воронеж, 1996.

20. Слепнева В.С. Межкультурная коммуникация. Минск, 2006.
21. Соловова Е.Н., Кривцова Е.А. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков. Иностранные языки в школе. 2006. № 5.
22. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М., 1997.
23. Сысоев В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М., 1991.
24. Сысоев П.В. Языковое политкультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4.
25. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. Язык как зеркало культуры, с. 37 – 87.
26. Тимашева О.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие. М., 2004.
27. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. М., 1991.
28. Харченкова Л.И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. СПб., 1994.
29. Byram, M. Cultural studies in foreign language education. Clevedon; Multilingual Matters Ltd., 1997.
30. Greets, C. The Interpretation of Culture. N.Y., 1973.
31. Hincel, E. (ed.) Culture in second language teaching and learning. N.Y., 1999.
32. Lado, R. Linguistic across cultures. Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1966.

ЧАСТЬ II. ОБУЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕНИЯ

Глава 6

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

1. Определение

Речевое общение, будучи формой взаимодействия между людьми с помощью языка, осуществляется с помощью различных видов речевой деятельности.

Речевая деятельность – это процесс реализации мысли в слове. По определению И.А. Зимней, предложившей трактовку этого понятия с позиции психологической теории деятельности, это активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема речевого сообщения при взаимодействии людей между собой (Взаимосвязанное обучение..., 1985. С. 17).

Речевая деятельность может входить в любую другую деятельность в виде совокупности речевых действий (например, познавательную, производственную), но может быть самостоятельной деятельностью, которая является объектом наблюдения на занятиях по языку.

2. Признаки речевой деятельности

Структурная организация речевой деятельности включает три фазы:

а) *побудительно-мотивационную*, в основе которой лежат потребности, мотивы и цели деятельности как ее результата. В качестве предмета речевой деятельности выступает *мысль*, которая становится внутренним мотивом такой деятельности;

б) *аналитико-синтетическую*, определяющую выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. Это фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности;

в) *исполнительную*, с помощью которой реализуется высказывание во внутренней речи (слушание, чтение) либо во внешней речи (говорение, письмо).

«Каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» (Леонтьев, 1969. С. 26).

Предметом речевой деятельности является мысль как форма отражения предметов и явлений действительности в их связях и отношениях. Мысль реализуется с помощью языка либо в процессе формулирования собственной мысли (говорение, письмо) либо при восприятии мыслей других людей (чтение, слушание).

Если понимать речь как способ формирования и формулирования мыслей с помощью языка (И.А. Зимняя), то в процессе речевой деятельности мы

имеем дело с тремя способами выражения и восприятия мыслей: внутренним (аудирование, чтение), внешним устным (говорение), внешним письменным (письмо).

Продуктом речевой деятельности является ее результат. В качестве продукта рецептивной деятельности (чтение, слушание) является *умозаключение*, к которому приходит человек в результате приема информации. Продуктом продуктивной речевой деятельности (говорение, письмо) является *высказывание* в виде текста (законченного речевого произведения) либо дискурса (текста, взятого в виде речевого действия, в событийном плане).

Результат речевой деятельности выражается, как правило, в виде реакции на действия других людей. В рецептивных видах речевой деятельности результатом слушания, чтения является понимание / непонимание смыслового содержания текста, а в продуктивных видах речевой деятельности – реакция на высказывания участников общения.

Единицами речевой деятельности являются: а) *речевые операции* – минимальные единицы речемыслительного процесса. Достигнув уровня совершенства в результате тренировки, они становятся речевыми навыками; б) *речевые действия* в виде совокупности речевых операций, образующих основу речевых умений. Речевые умения обеспечивают способность осуществлять речевые действия при решении коммуникативных задач на основе сформированных навыков и приобретенных знаний.

3. Виды речевой деятельности

Виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод) выделяются по двум основаниям: а) направленности речевого действия на прием сообщения (рецептивные виды деятельности: аудирование, чтение) или передачу сообщения (продуктивные виды деятельности: говорение, письмо); б) форме общения (устная – письменная).

Аудирование и говорение обеспечивают устную речевую деятельность, а чтение и письмо – письменную.

Аудирование, говорение, чтение, письмо считаются основными, а перевод – вспомогательным видом речевой деятельности, производным от основных. Не получило поддержки предложение И.А. Зимней выделять в качестве самостоятельного вида речевой деятельности *думание*, являющееся формой внутренней речи.

Представим сказанное в виде табл. 16.

Таблица 16

Виды речевой деятельности

	рецептивная речевая деятельность	продуктивная речевая деятельность
устная речевая деятельность	аудирование	говорение
письменная речевая деятельность	чтение	письмо

Рецептивные виды речевой деятельности связаны с восприятием речи – устной (слушание) и письменной (чтение). Аудирование считается более трудным способом получения информации в сравнении с чтением. Текучесть и необратимость устного сообщения затрудняют процесс осмысления воспринимаемой информации. В противоположность этому читающий может многократно возвращаться к тексту, перечитывать текст, делать паузы в чтении, чтобы осмыслить прочитанное. Коэффициент утомляемости при аудировании выше, чем при чтении. Восприятие устной речи сопровождается более интенсивной мобилизацией внутренних ресурсов, чем чтение, значительно действеннее проявляется прогнозирование, языковая догадка, активность памяти.

Что касается продуктивных видов речевой деятельности, с помощью которых обеспечивается выражение мыслей в устной (говорение) или письменной (письмо) формах речи, то основное сходство между ними заключается в том, что оба вида речевой деятельности служат для передачи информации.

Говорение воплощается в звуках и обеспечивается работой речедвигательного и слухового анализаторов. Письмо реализуется в графических знаках при участии зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов. Говорение и письмо по-разному ориентированы на участников общения. Говорение предназначено главным образом для передачи информации (контактное общение), письмо – для передачи мыслей на расстояние с временным интервалом (дистантное общение). Говорение реализуется в форме диалогической и монологической речи, письмо – в форме монологической речи.

Говорение – аудирование реализуют устную форму общения и являются устной речью.

Письмо – чтение реализуют письменную форму общения и являются письменной речью.

Говорение – письмо реализуют процесс передачи информации и являются продуктивными видами речевой деятельности.

Слушание – чтение реализуют процесс приема информации и характеризуют рецептивные виды речевой деятельности.

4. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности

Под взаимосвязанным обучением видам речевой деятельности понимается обучение, направленное на одновременное формирование видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала с использованием языковых и речевых упражнений. Такое обучение характерно для методики, ориентированной на сознательно-практический путь овладения языком и отличающейся от установок представителей прямых методов, предлагающих последовательный путь обучения видами речевой деятельности в системе слушание – говорение – чтение – письмо.

Одновременность в рамках взаимосвязанного обучения означает, что каждый вид речевой деятельности представлен с самого начала обучения, а развитие одного вида способствует развитию других, облегчает овладение ими. По этой причине речевая деятельность является не только целью, но и средством обучения языку.

Для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности характерно определенное последовательно-временное соотношение между его видами. Это означает, что для эффективной организации учебного процесса последовательность не является жесткой, а определяется целью урока, характером учебного материала и этапом обучения. Так, на начальном этапе при введении нового учебного материала предпочтение отдается устной коммуникации, которая подкрепляется чтением и письмом. Наиболее целесообразным вариантом распределения учебного времени в нефилологическом вузе на 1–2 курсах считается следующее: чтение – 40%, слушание – 30, говорение – 20, письмо – 10%, а на 3-м курсе доминирующим видом деятельности считается письмо (Взаимосвязанное обучение..., 1985. С. 47). Эти показатели сходны с результатами экспериментального исследования, проведенного в МГЛУ, где целесообразным вариантом распределения учебного времени признано следующее: чтение – 50%, говорение – 25, слушание – 25% (Взаимосвязанное обучение..., 1985. С. 47).

На занятиях по иностранному языку в средней школе соотношение между видами речевой деятельности, согласно рекомендациям госстандарта (2004), выглядит следующим образом: устная речь (говорение и аудирование) – 50%, чтение – 35, письмо – 15% учебного времени.

Существенным моментом для организации взаимосвязанного обучения является организация занятий на общем языковом материале. Общим считается материал, который, будучи включенным в один из видов речевой деятельности, с определенной частотой и в разных формах встречается в других видах речевой деятельности, что обеспечивает реализацию принципа концентризма в обучении. Объединяет лексико-грамматический материал в разных видах речевой деятельности также общая тема или ситуация общения.

Закрепление лексико-грамматического материала проводится на материале упражнений, отражающих содержание разных видов речевой деятельности. При взаимосвязанном обучении важно, чтобы языковой материал языковых упражнений по формированию навыков и овладение способами формирования и формулирования мыслей был представлен и в речевых упражнениях, где усвоенный материал вводится в ситуациях общения и обеспечивает формирование речевых умений.

5. Коммуникативная компетенция как цель и результат обучения речевой деятельности

В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс языковых знаний и речевых навыков и умений, которые формируются и усваиваются в ходе занятий. Она означает способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое общение в той или иной сфере деятельности.

Термин «коммуникативная компетенция» предложил американский социолингвист Д. Хаймз, который развил теорию трансформационной грамматики и модель порождения речи американского лингвиста Н. Хомского. Под компетенцией Н. Хомский понимал способность человека понимать и продуцировать правильные в языковом отношении предложения, в основе которых лежат усвоенные человеком языковые знания и правила их соединения. (Хомский, 1972).

Хаймз расширил понимание компетенции, предложенное Н. Хомским и первоначально означавшего способность к выполнению любой деятельности, в том числе языковой, на родном языке, и внес в него существенное дополнение, важное для овладения иностранным языком. Для речевого общения, справедливо утверждал Д. Хаймз, недостаточно знать только единицы языка и правила их применения; для этого необходимо знание культурных и социальнозначимых обстоятельств. По этой причине Д. Хаймз трактовал коммуникативную компетенцию как интегральное образование, которое включает наряду с лингвистическими, социокультурными и ряд других компонентов, входящих в состав компетенции коммуникативной.

В современной лингводидактике мысль об интегративном характере коммуникативной компетенции получила обстоятельную разработку в исследованиях, проводимых экспертами стран Совета Европы начиная с 1971 года, в области компетенции и уровней владения языком. В окончательном виде эти исследования были представлены в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (Страсбург, 2001; русская версия – МГЛУ, 2003). В этой публикации компетенция определяется как сумма знаний, умений, личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.

Среди компетенций выделяются *общие компетенции*, которые не являются языковыми, но обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную (например, знание правил этикета), и *коммуникативные языковые компетенции*, позволяющие осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств. В состав коммуникативной компетенции были включены компетенции лингвистическая, социокультурная и прагматическая.

В публикациях российских методистов коммуникативная компетенция получила детальную разработку. В ее состав входят следующие виды компетенций:

1) *лингвистическая*: знание системы языка и умение пользоваться такими знаниями для понимания речи других людей и выражения собственных мыслей;

2) *социокультурная*: знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, речевого и неречевого поведения носителей языка и умение реализовать свое речевое поведение в соответствии с такими знаниями. В отечественной науке к пониманию социокультурной компетенции близки страноведческая, лингвострановедческая, культурологическая, межкультурная компетенции;

3) *речевая*: знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка и способности пользоваться ими в процессе речевого общения;

4) *дискурсивная*: знание правил построения устных и письменных сообщений – дискурсов, умение строить такие сообщения и понимать их смысл в речи других людей;

5) *стратегическая*: умение пользоваться наиболее эффективными стратегиями при решении коммуникативных задач;

6) *предметная*: знание предметной информации при организации собственного высказывания или понимании высказывания других людей;

7) *компенсаторная*: умение преодолевать затруднения, возникающие в процессе речевого общения (например, при чтении догадываться о значении незнакомых слов в тексте с опорой на контекст фразы или знакомые элементы структуры слова);

8) *прагматическая*: умение выбирать наиболее эффективный и целесообразный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной задачи.

Можно утверждать, что основу коммуникативной компетенции составляет лингвистическая компетенция — знание системы языка и умение пользоваться средствами языка в речевом общении. По этой причине усилия преподавателя языка должны быть направлены в первую очередь на овладение учащимися языковой компетенцией, формирование речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

В последние годы стали разграничивать термины «компетенция» и «компетентность», близкие по значению, но не совпадающие по смыслу. Истоки такого разграничения заложены в упомянутой работе Н. Хомского (1972), который дифференцировал понятия «компетенция» (*competence*) как знание языковых знаков и правил их соединения между собой и «исполнение» (*performance*) — способность пользоваться такими знаками и правилами в процессе общения. «Именно употребление есть актуальное проявление компетенции» (Хомский, 1972. С. 9). Таким образом, разграничивая понятия «компетенция» и «компетентность» применительно к обучению языку, мы говорим о компетенции как о сумме знаний, навыков, умений, усвоенных учащимся в процессе изучения языка, и компетентности как способности пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в различных ситуациях общения. При этом компетенция и компетентность учащегося могут не совпадать, что является основанием для коррекции сложившейся системы и приемов обучения языку.

6. Резюме

1. Речевая деятельность (р.д.) — это активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема информации. Это понятие может быть использовано для обозначения явлений, относящихся к процессам порождения речи (говорение, письмо) и ее восприятия (слушание, чтение), к результату деятельности, выраженному в форме высказывания, дискурса, текста. Речевая деятельность — это процесс реализации мысли в слове.

2. Толкование понятия «речевая деятельность» не совпадает у разных авторов. Существует точка зрения, что в действительности есть только система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность (А.А. Леонтьев).

3. Для современной методики характерно четкое разграничение трех аспектов языковых явлений (Л.В. Щерба), подлежащих усвоению на занятиях по языку (язык — речь — речевая деятельность) и рассмотрение р.д. в качестве ведущего аспекта при практической направленности обучения.

4. Принято выделять основные и вспомогательные виды р.д. Первые подразделяются на продуктивные (направленные на порождение и сообщение информации — это *говорение и письменная речь*) и рецептивные (ориентированы на прием информации — это *аудирование и чтение*). Вспомогательные виды р.д. — это устное воспроизведение ранее воспринятого текста, перевод, конспектирование лекций и др. (рассматриваются как вспомогательные не потому, что они менее значимы в коммуникации; каждый из них базируется на той или иной комбинации основных видов).

5. Любая р.д. осуществляется в одной из двух форм — устной или письменной. Возможна также совмещенная форма — устно-письменная (напр., запись звучащей речи, чтение вслух). В условиях реального общения отдельные виды р.д. выступают в тесном взаимодействии (напр., говорение предполагает наличие слушателей). Это обстоятельство учитывается и реализуется в рамках *взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности*, что рассматривается в качестве наиболее рационального пути овладения р.д.

6. В качестве продукта рецептивных видов р.д. (чтение, письмо) выступает *умозаключение*, к которому приходит человек в процессе рецепции. В качестве результата продуктивных видов р.д. выступает *высказывание, текст, дискурс*.

7. Предметом р.д. является мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности. р.д. в структурном отношении характеризуется трехфазностью и включает мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительскую фазы. Некоторые исследователи выделяют четвертую (контролирующую) фазу. Каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели; в середине лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение.

8. Конечной целью обучения речевой деятельности и результатом такого обучения является *коммуникативная компетенция* в виде способности человека осуществлять речевое общение. В состав коммуникативной компетенции входят: лингвистическая (языковая), социокультурная, речевая, дискурсивная, стратегическая, предметная, компенсаторная. Ведущей является языковая компетенция, так как от знания единиц языка и владения речевыми навыками и умениями зависит успех участия в речевом общении.

9. Уровни владения видами р.д. отражены в госстандарте по иностранному языку и составленных на его основе учебных программах для разных профилей обучения.

7. Вопросы и задания

1. Что такое речевая деятельность?

2. Какие виды речевой деятельности вы знаете? Каковы основания для их выделения?

3. Прокомментируйте мнение А.А. Леонтьева о том, что речевой деятельности как таковой не существует, а есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность. Какие виды деятельности имеет в виду Леонтьев?

4. В чем отличие продуктивных видов речевой деятельности от рецептивных?
5. Каково структурное и предметное содержание речевой деятельности?
6. Что такое взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Как такое обучение реализуется на занятиях по практике языка?
7. Почему коммуникативная компетенция в современной методике рассматривается в качестве ведущей цели обучения языку? Какие виды компетенций входят в состав коммуникативной компетенции. Охарактеризуйте их содержание.
8. Расположите в порядке их значимости для участия в речевой деятельности следующие навыки и умения. Обоснуйте свой выбор.

Item	Rating
Vocabulary	
Grammar	
Pronunciation	
Knowledge of typical situation	
Target culture	
Skills in speaking	
Skills in writing	
Skills in reading	
Skills in listening	
Non-verbal means of communication (gestures, etc)	
Knowledge of how to deal with people	
Experience of making decisions in communicative situations	
Experience in playing a role	
Experience in problem-solving	
Experience in playing communicative games	

8. Рекомендуемая литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. М., 2002. Виды речевой деятельности, с. 58-60. Устные виды речевой деятельности. С. 61-63.
2. Беляев Е.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. О соотношении языковых знаний (теории) и речевой деятельности (практики) в обучении иностранному языку. С. 23-35.
3. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В.П. Григорьева, И.А. Зимняя и др. М., 1985. Речевая деятельность как объект обучения. С. 16-40. Содержание взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. С. 41-51.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000. Характеристика речевого общения. С. 114-116.
5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М. – Воронеж, 2001. Речевая деятельность – объект лингвopsихологии. С. 40-67.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
7. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. Речевая деятельность человека и обучение иноязычной речи. С. 7-20.

8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972 (англ. 1965).
9. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики. М., 2002. Троякий аспект языковых явлений и методические выводы отсюда. С. 58-73.
10. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. – 2008, № 5.
11. Юрков Е.Е., Московкин Л.В. Коммуникативная компетенция: структура, соотношение компонентов, проблемы формирования. Мотинские чтения // Материалы Международной научно-практической конференции. М., 2005.