


 Г. Г. Городилова **О путях и способах овладения  
 устной иноязычной речью**

Все виды речевой деятельности — говорение, аудирование, чтение и письмо — вызваны потребностью общения и реализуют ее. Как и вообще всякая деятельность, они имеют свой предмет — содержание мысли.

Психологи, физиологи, лингвисты и методисты считают, что мысль может быть передана (воспринята) точно при условии автоматизированного пользования грамматическими формами и структурами, при подсознательном приеме и переработке формальной языковой информации [1—3; За, стр. 34; 4, стр. 4; 5, стр. 191].

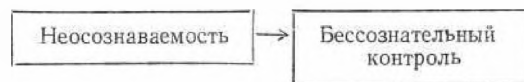
Направленность внимания при порождении (восприятии) высказывания только на смысловое содержание, т. е. перевод пользования языковыми средствами на уровень фонового автоматизма, рассматриваются большинством авторов как важнейшие критерии владения иноязычной речью. Достижение этого уровня владения речью (говорение и слушание) может быть определено как одна из основных задач обучения. В настоящей статье анализируются пути и способы ее решения.

В современной психологической и научно-методической литературе существует в основном два представления о путях овладения иноязычной речью: одни считают, что этот процесс повторяет путь усвоения родного языка<sup>1</sup>, другие говорят, что при овладении речью на иностранном языке человек не повторяет пути развития родного языка через новое обращение к предметному миру, а пользуется речевой системой, стоящей между усваиваемым языком и миром вещей [6, стр. 232; 7, стр. 146].

<sup>1</sup> К ним мы относим и тех, кто считает усвоением языка упражнения в имитировании фраз, которые слышат учащиеся, а также тех, кто описывает овладение языком как постепенное формирование вербального поведения людьми, окружающими учащихся и подкрепляющими разными способами их поведение (С. Dadson, Harvy Wheat, S. Ervin, и др.).

Соответственно определяются и два уровня владения речью: бессознательного контроля и сознательного контроля [8, стр. 123—124]. На том и другом уровнях у владеющих языком предполагается наличие сформированных навыков (способов осуществления действия), которые дают возможность говорящему (слушающему) общаться на иностранном языке. Разница между владением речью на этих уровнях заключается в способе формирования навыков, в их качественности и долговременности.

Владение речью на уровне бессознательного контроля обеспечивается уровнем неосознанной подстройки, подражания, методом проб и ошибок.



К владению речью на уровне сознательного контроля можно прийти разными способами, каждый из которых включает в себя уровень актуального осознания выполняемых операций (и действий). При переходе (спуске) затем на уровень сознательного контроля автоматизированные операции (и действия) становятся способами выполнения более сложных действий. Это можно представить в следующих схемах.



Качественная разница между владением речью на уровнях бессознательного контроля и сознательного заключается в том, что на последнем уровне формируются более гибкие навыки, которые в случае необходимости (ошибка, забывание) могут быть вновь переведены на уровень актуального осознания и скорректированы. Чем выше степень логической организованности ассоциативных связей, которые формируются в процессе актуального осознания, тем больше прочность и гибкость навыков.

Очевидно, что названные пути овладения речью могут рассматриваться как методы в широком смысле этого слова: к уровню бессознательного контроля ведет прямой метод сознательного контроля — сознательно-практический.

Владение речью на каждом из названных уровней имеет свою иерархию, от совершенного до ограниченного (или, как часто говорят, слабого). Оно определяется прежде всего степенью автоматизированности операций в реальных актах речи, т. е. когда надо не только формулировать мысль, но и формулируя, формировать ее [9, стр. 350; 10; 11, стр. 130; 12, стр. 137—143; 5, стр. 191] с учетом ситуационных, мотивационных и целевых факторов.

Эта точка зрения нашла признание в научно-методической разработке проблем и стала основой для поиска практических параметров владения и овладения речью. Найденные параметры отражены в действующих программах. Разные уровни овладения речью определяются в них следующим образом:

для формулирования мысли — объемом языкового материала, конкретизацией речевых навыков и умений, которыми должен овладеть учащийся, критериями их сформированности;

для формирования мысли (содержания) — набором тем;

для реагирования на мотивационные, ситуационные и целевые факторы, обуславливающие смысловое содержание высказывания, — указанием мотивов (побуждение, согласие, переспрос и т. д.), набором ситуаций, указанием видов внеречевой деятельности.

Перечисленные практические параметры овладения речью расчленены, хотя они относятся к единому процессу — речи, в которой слово и мысль взаимодействуют активно, творчески. В ряде работ делаются попытки найти целостный подход к определению уровней овладения речью. Считая, что речевое действие всегда связано с целью другой деятельности, которую оно помогает осуществить, некоторые авторы предлагают уровнем владения речью считать эффективность достижения цели этой деятельности [13, стр. 251; 14, стр. 109—132; и др.].

При таком подходе предмет говорения (слушания) — содержание мысли — рассматривается опосредованно, через успешность выполнения другой деятельности. На наш взгляд, этого недостаточно для разработки практических параметров овладения

речью, для обучения говорению и слушанию. В связи с практикой возникает необходимость обратиться и к продукту говорения (слушания) — речевому сообщению, в структуре смысловых связей которого отражается содержание мысли, а следовательно, и способ формирования и формулирования ее — речь [10]. Поэтому для определения уровней овладения и параметров владения речью нам представляется весьма перспективной разработанная И. А. Зимней иерархия уровней высказывания в зависимости от характера отражения в них действительности и усложняющейся структуры смысловых связей: субстанциальное, ассоциативное, ситуативное, микротемное, тематическое [10].

Иерархия уровней высказывания может быть соотнесена с иерархией уровней овладения речью — умением выразить (понимать) мысль на разных уровнях высказываний (от субстанциального до тематического). Естественно, что умение использовать субстанциальное высказывание (например, *Я иду в театр*) в реальном акте речи не идентично умению использовать тематическое высказывание, в которое может войти и данное субстанциальное высказывание, но уже ставшее в более сложном действии (тематическом высказывании) автоматизированным способом его выполнения.

Используя характеристики уровней высказывания, мы попытались определить практические параметры овладения каждым из них. С этой целью характеристики уровней были упрощены, из них отобрано только то, что необходимо для определения поэтапных задач овладения речью на каждом из уровней. Схематически это представлено в схеме на стр. 58.

Таким образом, иерархия уровней высказывания позволила установить поэтапные задачи на пути к полному овладению речью или к овладению тем уровнем высказывания, который определяется как конечная цель обучения. Например, при обучении туристов разговорно-бытовой речи в целях общения в данной языковой среде достаточен уровень простого, иногда ситуативного высказывания; для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов страны изучаемого языка в целях получения высшего образования необходимо владение речью на уровне тематического высказывания.

Естественно, что цель обучения устной речи, определяемая уровнем высказывания, и избранный путь овладения ею (прямой или сознательно-практический) обуславливают способ ее достижения.

Способ может быть признан методом (в узком смысле этого слова) только в том случае, если предлагаемые приемы и средства систематизированы, находятся в определенных связях друг с другом и если на избранном для достижения цели пути с их помощью решаются вполне конкретные задачи. Изолированные приемы, как и используемые средства, примененные в пределах этого метода вне системы целевой установки, оказываются неэффективны-

Отражение действительности	Уровни высказывания	Структура смысловой целостности высказывания	Практические параметры владения речью
Непосредственное отражение предметных отношений	простой  ситуативный	Смысловая связь отражает предметные отношения объекта высказывания Смысловая связь раскрывается через отражение предметных отношений разных высказываний, объединенных общностью ситуации	Владение нормами языка, которыми в основном регулируется это высказывание — грамматическими, синтаксическими правилами — для адекватной передачи (восприятия) значения 1. Владение нормами языка — синтаксическими и семантическими правилами с целью отбора языковых средств в зависимости от ситуационных факторов, для точной передачи (восприятия) смысла высказывания 2. Определение логической последовательности простых высказываний
Опосредованно-логическое отражение предметных отношений	тематический	Смысловая связь раскрывается через предметы высказываний более мелких уровней (ситуационных, а затем простых)	1. Владение нормами языка — синтаксическими, семантическими и прагматическими правилами, позволяющими реализовать экспрессивную и контактоустанавливающую функции речи в целях воздействия собеседников друг на друга 2. Логичное, последовательное, доказательное изложение мыслей

мн. С другой стороны, один и тот же прием (одно и то же средство) может использоваться в нескольких систематизированных способах с разной целевой установкой. Так, например, аудиовизуальные средства в рамках аудиовизуального метода (модификация прямого) используются с целью закрыть канал родного языка и установить непосредственную связь между изучаемым языком и миром вещей. В рамках сознательно-практического метода цель использования аудиовизуальных средств мы видим в том, что они помогают формированию речевого действия, дают чувственные опоры и для плана оформления и для плана содержания высказывания, а когда необходимость в опорах отпадает, используются как источник информации, поступающий аудитивно и визуально.

То же самое можно сказать и о приемах. Имитация при прямом методе является главным приемом работы, при котором исключаются объяснения языковых правил, структуры воспринимаются глобально. Этот прием рассчитан на формирование навыков при участии только соматических (сенсорных, моторных) областей коры мозга. Имитация при сознательно-практическом методе присутствует как вспомогательный прием, но его вспомогательная сущность такова, что если этой маленькой частички не будет, то весь процесс научения языку окажется не столь совершенным [15]. При сознательно-практическом методе формирование навыков осуществляется как ассоциативными, так и соматическими путями. Ассоциативные механизмы управляют выработкой (и восприятием) глобальной программы осмысленного высказывания, а также в процессе производства речи (и восприятия) семантической и синтаксической программой; сенсорные и моторные механизмы речи, характеризующиеся в значительной степени физическими врожденными сетями,

управляют программой внешней реализации высказывания, для чего и необходимо обращение к имитации.

Один и тот же систематизированный метод — способ обучения — по-разному проявляет себя в условиях языковой среды и вне ее, в условиях обучения детей и взрослых, поэтому его нельзя механически переносить из одних условий в другие без соответствующих корректив.

Так, например, суггестопедический способ обучения иностранным языкам, применяемый вне языковой среды, требует, на наш взгляд, корректив в условиях языкового окружения. Это прежде всего относится к разыгрыванию социальных ролей в аудитории, когда за ее стенами идет жизнь страны изучаемого языка, жизнь, в которой приехавший студент-иностранец хочет найти свое место. Жизненные ситуации, в которых каждый из учащихся, получив задание преподавателя (послать письмо, позвонить по телефону и др.), должен вести себя активно, целесообразно предпочесть игровым ситуациям в аудитории. Они обусловлены внеречевой деятельностью, для достижения которой используется речевое действие.

Возрастные особенности также требуют корректив при использовании конкретных способов. Учитывая возрастные особенности студентов-иностранцев (от 18 лет и старше), нельзя исключать из процесса обучения обобщений и систематизации правил, без которых возможно обучение детей иностранному языку в раннем возрасте. Дети не имеют ассоциативных механизмов, формирующихся в процессе обучения, и вынуждены использовать только соматические. Исключение языковых объяснений и использование приема имитации в детском возрасте обусловлено физиологически. Между обучением и состоянием обученности, которое характерно для

взрослого человека, существенная разница [16, стр. 371]. У взрослых людей действуют не только соматические, но и ассоциативные пути, и чем выше их логическая организация, тем быстрее достигается цель обучения.

В последнее время в методической литературе по обучению иностранным языкам все чаще описываются новые методы — способы обучения, которые претендуют на универсальность и нередко рассматриваются без дифференциации широкого (метод-путь) и узкого (метод-способ) значения этих терминов. Однако нельзя сказать, что появление самостоятельного метода всегда является достаточно мотивированным и научно обоснованным [17, стр. 195]. Не во всех случаях при определении предлагаемых методов (способов) соблюдается требование логики: определяя, выяснить, что общего есть у данного способа обучения с другими, позволяющее подвести его под понятие метод и указать те специфические особенности, которые дают право считать его самостоятельным методом [18, стр. 258]. На это нам и хотелось бы обратить внимание всех, кто разрабатывает новые методы обучения иностранным языкам.

### Литература

1. Живкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958.—2. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.—3. Воронин Л. Г., Богданова И. И., Бурлаков Ю. А. Физиологические основы активизации учащихся в процессе обучения. «Вестник МГУ», 1973, № 2.—За. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1974.—4. Фолонкина С. К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. В кн.: Иностранные языки в высшей школе. Вып. VI. М., 1971.—5. Лapidус Б. А. О пределах понятия «устная речь». В кн.: Лингвистика и методика. М., 1967.—6. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. М., 1956.—7. Зимняя И. А., Леонтьев А. А. Психологические особенности овладения иностранным языком. В кн.: Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы (Тезисы докладов и выступлений на Международной конференции преподавателей русского языка и литературы. Август 1969 г.). М., 1969.—8. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.—9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940.—10. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения. Автореф. докт. дисс. М., 1973.—11. Потенция А. А. Мысль и язык. Т. I. Харьков, 1926.—12. Воронин Л. Г., Богданова И. И., Бурлаков Ю. А. К теории умений и навыков. В кн.: Новые исследования в педагогических науках. М., 1967.—13. Носенко Э. Л. Обоснование общего подхода к оценке владения иноязычной монологической речью. В кн.: Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе (Тезисы докладов, часть II). М., 1971.—14. Пассов Е. И., Сатинова В. Ф. Трансформации как психолингвистический критерий понимания речи. В кн.: Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. М., 1971.—15. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1966.—16. Джордж Ф. Мозг как вычислительная машина. М., 1963.—17. Волос Р. Метод программированных диалогов. (Тезисы докладов на Втором международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы). София, 1973.—18. Копнин П. В. Философские идеи В. И. Ленина и логика. М., 1969.