

3) Развитие техники чтения. С целью снятия грамматических трудностей мы стараемся научить студентов определять: части речи, маркеры времени и аспекта (perfect - non-perfect, progressive - non-progressive), модальные глаголы, слова, начинающие фразы (in, of, to, before, since ...) и придаточные предложения (when, while, because, if, before, since, who, that ...), наречия времени, места и образа действия, индикаторы вопроса и отрицания, функции слова that.

Увеличение скорости чтения студентов мы контролируем при помощи следующей формулы: Скорость чтения = кол-во слов x 60 / время чтения в секундах

4) Практика. На данном этапе мы подразделяем чтение на интенсивное (связано с дальнейшим изучением грамматики и вокабуляра) и экстенсивное (студенты читают для своих целей или удовольствия).

5) Расширение. Чтение связано с аудированием (пьес, стихотворений, речей); письмом (доклады, итоги, комментарии, поэзия); говорением (обсуждение идей, тем),

6) Самоуправление. Студенты, достигшие этого этапа, разрабатывают программу по самостоятельному чтению в зависимости от своих интересов (наука, техника, архитектура, бизнес, фольклор и т.п.)

Казиева М.Ю.,
г.Баку

Первые вопросы - первое реальное общение на уроках иностранного языка

What is this? Was ist das? Qu'est-ce que c'est? - как правило, это первый вопрос, обращенный к начинающему овладевать иностранным языком. Работой над этим вопросом традиционно начинается обучение устной речи. Место его остается неизменным и при формировании устной основы обучения.

Первоочередность овладения этих вопросов признавали и признают сторонники всех методов и направлений: вопросом «What is this? - начинал первый урок своего курса М.Д. Берлиц (1) , сегодня этим же вопросом начинают обучение А.С. Хорнби (2) и Экерсли (3); в одном из первых уроков представлен этот вопрос и в действующих учебниках иностранных языков для средней школы (4).

Чем же можно объяснить приверженность обучающихся к использованию этого вопроса на самых начальных этапах обучения? Что лежит в основе этой прочно удерживаемой традиции? Не отразилась ли в ней последовательность овладения языковым материалом родного языка? Не следуем ли мы здесь интуитивно последовательности наращивания языковых единиц в онтогенезе?

По данным детской психологии овладение речью ребенком начинается рецептивно (5): он учится понимать обращенную к нему речь взрослых, и прежде всего речь матери. Действительно в процессе общения мать пользуется вопросами типа «Что это?! Что мама принесла Васеньке? ... и т.д.» Но наличие подобных вопросов в речи матери не должно вводить нас в заблуждение. Девятидесятимесячный ребенок реагирует не на слова вопроса, а «чаще всего на интонацию взрослого, на выражение его лица, независимо от содержания тех слов, которые он произносит (6). Вопрос «Что это?» в этом случае служит формированию ориентировочной реакции на речь. Он произносится с утрированной интонацией и с одной только целью: привлечь внимание ребенка к действиям говорящего. Вопрос этот, как и другие обращения говорящего, выступает здесь для ребенка сигналом первой сигнальной системы (7). Ребенок начинает понимать содержание самой речи лишь на втором году жизни. И начинает формироваться это понимание на восприятии и переработке не вопросов, а побудительных предложений («Дай маме ложку», «Сядь на стульчик» и т.п.). Обычно только после 2 лет и 2 месяцев у ребенка появляется в речи заимствованный у взрослых вопрос «Что это?». В онтогенезе появляется этот вопрос уже на фоне устойчивого владения словами-предложениями, выражением побуждений, оценочными репликами и т.п.

Самое же главное то, что, в отличие от используемого в описанной выше ситуации сигнально-ориентировочного вопроса «Что это?» у ребенка этот вопрос

начинает к трем годам функционировать реально, коммуникативно, как инструмент познания. Это наблюдение над функционированием вопроса «Что это?» в онтогенезе чрезвычайно важно для его осмысления с точки зрения методики.

Обратим внимание на то, что ребенок никогда не задаст, вопреки логике познания, вопрос «Что это?» по отношению к предмету, название которого ему известно. Реальная коммуникация этого не допускает. Рассмотрим с этой позиции место и функционирование используемого на начальном этапе обучения иностранному языку вопроса *What is this?* («*Was ist das?*», *Qu'est-ce que c'est?*). Предварительно обратимся к анализу следующей учебной ситуации. Учитель математики младшего класса задает учащемуся вопрос: «Сколько будет 6×7 ?» Ученик отвечает: «42». «А сколько будет 7×8 ?». Ученик: «56» и т.д. Каков характер общения в этом случае? Направлены ли здесь вопросы на решение познавательной задачи? Нет. Учитель преследует здесь только дидактическую задачу, лежащую вне реальной жизненной ситуации: проверить знание учениками таблицы умножения. Для уроков математики, физики, географии и т.п. подобные контролируемые вопросы, преследующие сугубо учебные цели, совершенно оправданны. Речевая коммуникация используется здесь как средство объективации контролируемого результата: вопрос учителя направлен на определение уровня усвоения (в данном случае - заучивания) таблицы умножения его учениками, а не на поиск познавательного ответа.

Перейдем теперь к рассмотрению начальных уроков иностранного языка. Рассмотрим стандартную ситуацию: учащемуся уже были даны существительные «*a desk* (парта)», «*a pen* (ручка пишущая)», «*a pencil* (карандаш)» и др. Он может использовать «указательную конструкцию» - *this is a desk* (Это парта). Указывая на изображение или предмет, учитель задает ему традиционный вопрос: «*What is this?*» («Что это?»), - и получает ответ: «*This is a desk (a pen, a pencil, etc.)*». Оправдана ли такая учебная работа?

С точки зрения методики на этот вопрос должен последовать ответ «Нет». Но почему? Ведь вопросы учителя математики о таблице умножения мы признаем правомерными. Это потому, что целью вопроса в этом случае был контроль запоминания. На уроках иностранного языка контроль должен быть направлен в первую очередь на овладение общением на иностранном языке, на овладение речью как средством коммуникации. Ответы же учеников на вопрос «*What is this?*» обычно подменяют контроль овладения речью контролем запоминания лексик и ее стандартного воспроизведения. При таком использовании вопросно-ответных упражнений создается иллюзия обучения коммуникации, общение становится формально-учебным, а, значит, не ведет к достижению основной практической цели обучения - владению общением на иностранном языке.

Следует обратить внимание на то, что очень часто при неадекватной методике обучения с первых же уроков иностранного языка учащийся оказывается в парадоксальной, не объяснимой для него ситуации: если во всех прочих случаях жизни вопрос «Что это?» задается в отношении незнакомых предметов и несет познавательную функцию, то на уроках иностранного языка его, оказывается, надо относить к хорошо знакомым, до наивного обычным предметам ... Вот и создается у учащегося с первых же уроков иностранного языка установка на то, что тут делается все не так, как принято: ни один нормальный человек, увидев обычный стол, не станет спрашивать на родном языке об этой вполне понятной вещи «Что это?», а на уроках иностранного языка это считается нормальной процедурой, и за наивно-очевидные ответы ставят оценки ... Учащийся, интуитивно владеющий родным языком как средством общения, неосознанно ожидает, что и иностранный язык станет для него средством общения и познания, а оказывается, участвует в какой-то условной игре (Учитель хорошо знает, что изображено на рисунке, а спрашивает «Что это?»). Допустим, что учащийся настолько сознателен, что понимает, что этот вопрос может задаваться с целью контроля, а не познания. Но беда ведь в том, что за весь курс обучения он так и не задаст этот вопрос в его основной - познавательной функции, с целью узнать название вещи.

Вписанный только в учебное (условное) «говорение» этот вопрос так и остается для него «учебной единицей», не реализуемой в реальном общении.

Не исключить ли в таком случае этот вопрос из начального этапа обучения языку? Ни в коем случае. Он необходим именно на этом этапе уже по своему ориентирующему характеру, о чем мы упоминали выше при описании онтогенеза речи.

Приведем пример создания на начальном этапе обучения языку ситуации реального общения при овладении общими вопросами с глаголом to be, сравнив ее с традиционными учебными упражнениями.

а) Традиционный прием имитированного общения. Учитель предъявляет изображения или предметы, задавая учащимся вопросы типа: Is this a pen (a pencil, a box, etc.)? Учащиеся дают утвердительные или отрицательные ответы. А затем задают вопросы друг другу. Так имитируется общение, которое не выходит за рамки условно-учебного. Здесь имитация (подделка под желание расспросить) состоит в том, что в жизни ведь никто не станет, показывая на стол, добиваться от собеседника ответа на вопрос «Это стол или не стол? ...»

б) Прием включения в реальное общение. Учитель формирует мотивацию на наблюдательность и сообразительность. Он раскладывает на столе десяток предметов, наименования которых известны учащимся. Учащимся предлагается запомнить предметы. Затем учитель накрывает их покрывалом. Пять предметов мелкие. Каждый из них может легко уместиться в кулаке, а остальные пять в кулак не могут втиснуться. Учитель прячет под покрывалом один из мелких предметов в кулак. Затем вынимает руку из-под покрывала и предлагает ученикам путем постановки вопросов установить, какой предмет зажат в кулаке. Учащимся разрешается задать не более 5 вопросов, на которые учитель дает утвердительный или отрицательный ответ.

Подчеркнем, что во всех приведенных случаях используется не игровая, а реальная ситуация общения. Какая-либо условность, искусственность в таком общении отсутствует. Вот почему и речевая коммуникация в таких случаях выступает как реальное средство управления ситуацией.

Преимущества обучения речи на иностранном языке в опоре на реальные учебные ситуации, которые создают речевое общение, не вызывают сомнения. Создание реального речевого общения, если мы хотим, чтобы учащиеся действительно овладевали речью на иностранном языке, должно стать одним из основных требований методики обучения устной речи. Мы показали в статье, что это вполне достижимо уже в самом начале обучения, при использовании самых простых вопросов. С накоплением лексики и грамматических конструкций обучение речи в опоре на реальные ситуации становится еще более эффективным. Задача учителя при этом состоит в том, чтобы, отказавшись от искусственного задавания вопросов, не ведущих к подлинной речи, создавать такие учебные ситуации, которые вели бы к реальному речевому общению. Примеры этого были показаны выше.

Литература.

1. M.D. Berlitz. Method for Teaching Modern Languages. English Part. First Book. Kolomea. 1925, p. 13.
2. A.S. Hornby. Oxford Progressive English for Adult Learners. Book One. L., 1958, p. 1.
3. С.Е. Eckersley. Essential English for Foreign Students. "Book One. Sofia, 1965, p. 1.
4. И.Л. Бим, А.А. Голотина. Немецкий язык. 5 класс. М.: «Просвещение», 1962, § 1, с. 3.
5. А.П. Старков, Р.Р. Диксон, М.Д. Рыбаков. Английский язык. 5 класс. М.: «Просвещение», 1981, § 2, с. 32.
6. В.А. Слободчиков, А.П. Шапко. Французский язык. 5 класс. М.: «Просвещение», 1982, ур. 1, с. 4.
7. А.А. Люблинская. Детская психология. М. «Просвещение», 1971, с. 279.