

Бартенева Ирина Юрьевна

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/2-2/4.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 2 (33): в 2-х ч. Ч. II. С. 19-22. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/2-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

УДК 372.881.1

*Ирина Юрьевна Бартенева**Государственный университет - Высшая школа экономики*К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ УПРАЖНЕНИЙ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ[©]

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе предполагает решение ряда задач, обусловленных спецификой учебного процесса и, прежде всего, необходимостью его интенсификации. Одним из возможных решений данной проблемы будет, на наш взгляд, систематизация упражнений с учетом тех классификаций, которые существуют в современной методике.

Настоящая статья посвящена классификации упражнений в методической литературе. Основная цель работы - попытаться обосновать выбор тех систем упражнений, которые могут быть положены в основу обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а также определить те условия, при которых их взаимодействие будет наиболее эффективным.

В основе классической типологии упражнений лежит соотношение "язык-речь", вошедшее в научный обиход со времени выхода в свет "Курса общей лингвистики" Ф. Соссюра (1916 год): все упражнения, с которыми приходится иметь дело в процессе обучения иностранным языкам, должны делиться на две самых общих группы (т.е. на 2 типа): упражнения языковые и упражнения речевые.

Первый тип (языковые упражнения) предназначен для усвоения языкового материала - внимание обучающегося в этих упражнениях сосредоточено на языковой форме. Второй тип упражнений (речевые упражнения) предназначен для развития речи на основе усвоенного языкового материала - внимание обучающегося в этих упражнениях сосредоточено, в основном, на содержании высказывания (этот тип упражнений предполагает употребление языкового явления в действиях, представляющих собой речевые поступки или имитирующих их с разной степенью приближенности).

Использование понятий язык - речь в качестве критерия для классификации упражнений привело, к тому, что это членение - применительно к процессу обучения иностранному языку - положено в основу ряда методик, ориентированных на следующую последовательность упражнений (сначала - языковые, затем - речевые упражнения). Однако для лингвистики приемлем и обратный порядок: речь - язык (т.к. язык часто представляют извлеченным из речи в виде закономерностей и моделей). Между тем предшествование языковых упражнений речевым было принято рядом лингвистов в качестве решающего условия (при этом данные типы упражнений имеют в ряде типологий различное название, но принципы классификации и выделения упражнений во всех случаях совпадают).

Языковые и речевые упражнения

Термины "языковые" и "речевые" упражнения были впервые введены Рахмановым И. В. [7]. С помощью этих терминов упражнения были классифицированы по своим целям. Под "языковыми" понимались упражнения, направленные на усвоение конкретного языкового знака (языковые по цели, они не представляли собой акта ни естественной, ни условной коммуникации), а "речевые", следовательно, должны были учить "собственно речи".

В свою очередь, "речевое" упражнение не было нацелено на усвоение конкретного грамматического знака, а предполагало усвоение языка в условиях речевого общения. Считалось, что если упражнение лексическое или грамматическое, т.е. специально направлено на усвоение конкретного лексического или грамматического материала, то в нем не может быть ничего естественно-речевого, следовательно, это упражнение - языковое. Исходя из этой классификации все грамматические упражнения, например, являлись языковыми.

Однако вскоре в методической литературе было высказано мнение о том, что деление на грамматические и лексические упражнения не совсем удачно, т.к. формирование навыка в них происходит в условиях, неадекватных тем, в которых ему предстоит затем функционировать, и поэтому сформированный в этих упражнениях навык не способен к переносу в условия речевого общения. Появилась мысль о том, что грамматическая и лексическая направленность упражнений может быть совмещена с ее коммуникативной направленностью [11]. В связи с этим был предложен интересный "гибрид": упражнения по цели продолжали быть грамматическими, но вместе с тем усвоение грамматических явлений в них происходило на различных уровнях естественного или условного речевого общения. Так возник термин "комбинированные" упражнения. В связи с тем, что появились упражнения с совмещением их конкретной аспектно-языковой направленности и речевого общения, деление упражнений на языковые и речевые становится применимым относительно грамматики, лексики и даже фонетики.

Учитывая это, Шатилов С. Ф. предложил следующую терминологию для упражнений: языковые (аспектно-направленные упражнения) и речевые (не направленные на конкретный языковой знак).

Деление упражнений на языковые и речевые в рамках обучения аспектам языка (грамматике, фонетике, лексике) явилось большим шагом в выработке общетеоретических основ усвоения конкретного языкового материала. Тем не менее, такая классификация вызывает некоторые возражения.

Разграничение языка и речи, лежащее в основе деления упражнений на языковые и речевые, предполагает, что языковые упражнения не предусматривают речевого общения, а в речевых этот признак налицо. Этот критерий легко приложим к таким упражнениям как склонение и спряжение (это явно языковые упражнения). Беседа с обучающимся о его планах на выходные дни относится к речевым упражнениям. Иное дело обстоит, на наш взгляд, с такими упражнениями, как перевод сюжетно-связанного текста или ответы на разрозненные вопросы, каждый из которых предполагает все-таки обмен информацией. Далее, деление упражнений на языковые и речевые вызывает возражение и в том отношении, что и в речевых упражнениях, не смотря на их разговорный характер, внимание учащегося направлено на конкретную языковую единицу.

Подготовительные - предречевые и речевые упражнения

В основу классификации упражнений на "подготовительные - предречевые - речевые" положены такие понятия, как умения и навыки [10]. Представляется необходимым занять определенную позицию в вопросах толкования этих понятий, так как ряд лингвистов и методистов ими интенсивно пользуется. Эта необходимость обусловлена также и тем, что понятие "навык" в психологической и педагогической литературе имеет различную трактовку. В соответствии с точкой зрения, признанной большинством психологов и методистов, навыки представляют собой автоматизированные компоненты умений [9], автоматизированный прием выполненного действия [7], оптимальный уровень совершенства выполняемого действия [3]. Все авторы связывают его с понятием "автоматизм". Лапидус Б. А. называет навык автоматизмом и понимает под автоматизмом действие, выполняемое на достаточно высоком уровне, т. е. быстро, экономично, ненапряженно, позволяя успешно осуществлять основную задачу - передачу и прием информации [5].

Путь усвоения языкового материала рассматривается как путь от формирования навыков (подготовительные упражнения) к вторичным умениям (речевая практика). Данная классификация упражнений является более дифференцированной, одновременно вводится переходный вид упражнений (т.е. предречевые). Именно к данному типу упражнений могут быть отнесены такие упражнения, как перевод сюжетно-связанного текста или ответы на разрозненные вопросы. Но и эта типология упражнений является, на наш взгляд, уязвимой, так как сама проблема умений и навыков в педагогической и психологической литературе находит самые разнообразные решения.

Еще не речь – речь

В начале 60-х годов в методической литературе был предложен следующий критерий для классификации упражнений, а именно: наличие или отсутствие в упражнениях имитации акта речевого общения [11]. Поскольку синонимом понятия "речевого общения" является "речевая коммуникация", то появился термин "коммуникативные" упражнения. С его появлением грамматические, лексические, фонетические упражнения стали делить на коммуникативные и некоммуникативные. Преимущество этих терминов в том, что они соотносимы с теорией речевой деятельности, с теорией коммуникации и обосновываются учением психологов о речевом поступке [1]. В коммуникативных упражнениях акты употребления языка представляют собой речевые поступки и предполагают речевое общение. Однако два обстоятельства усложнили использование этих терминов. Во-первых, понятие "коммуникативность" получило в методической литературе неоднозначную трактовку. Так, если упражнение отражает хотя бы только внешнюю сторону акта коммуникации, оно может считаться коммуникативным. Например, подтверждение или отрицание высказывания, уточнение собеседника, желание осведомиться о чем-то. Во-вторых, упражнение нельзя назвать некоммуникативным, если входящие в него предложения являются коммуникативно-ценными, т.е. потенциально пригодными для последующего их использования в речевом общении [4]. Кроме того, в ряде случаев деление упражнений осуществляется на основе отсутствия или присутствия в них качеств реальной речи [10]. Вводятся соответственно термины "неречевые" и "речевые" упражнения. Упражнения обоих типов имеют целью обладать определенными качествами реальной речи. При этом неречевые упражнения лишены в большей или меньшей степени этих качеств.

Аналитические упражнения - тренировочные упражнения - упражнения с элементами учебной речевой коммуникации - условно-речевые упражнения - подлинно речевые упражнения

Согласно данной классификации [2] языковые упражнения делятся на:

- *аналитические (аспектные) упражнения* (например, "Дополните предложения соответствующими глаголами");

- *тренировочные упражнения* (например, "Постройте предложение по образцу");

- *упражнения, содержащие некоторые элементы учебной речевой коммуникации* (например, "Замените прямую речь косвенной").

Под речевыми упражнениями понимаются:

- *подлинно речевые упражнения* (упражнения в естественной коммуникации в различных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении, письме);

- *учебно-речевые, или условно-речевые, упражнения* (упражнения, имитирующие речевую коммуникацию в учебных условиях). Последние, как нам кажется, наиболее эффективны для целенаправленного формирования речевых навыков во всех видах деятельности.

Итак, несмотря на терминологические различия, все попытки классифицировать упражнения сводятся к выделению двух типов упражнений, базирующихся принципиально на одном показателе: "еще не коммуникация, а лишь подготовка к ней" и "приближение к коммуникативному акту действия" [6].

Деление упражнений на языковые (аналитические, тренировочные и упражнения с некоторыми элементами учебной речевой коммуникации) и речевые (подлинно речевые и условно-речевые упражнения) представляется нам наиболее выдержанным с точки зрения терминологии, поскольку в этой классификации нет противоречий, и критерий выделения типов упражнений последовательно выдержан.

Когда же взаимодействие языковых и речевых упражнений оптимально?

Большинство методистов представляют себе это сочетание как смену четко разграниченных друг от друга стадий языковых и речевых упражнений [10], [11]. Например, для усвоения грамматических явлений, по их мнению, необходимо:

- проделать определенную работу, в течение которой внимание обучающегося сосредоточено на языковой форме, которая им "актуально осознается", оставляя пока без внимания содержание;
- проделать работу по употреблению данного грамматического явления в речевых упражнениях, представляющих собой подлинно речевые поступки.

Однако практика показывает, что успешное выполнение языковых упражнений часто не обеспечивает правильного употребления изучаемого языкового явления в речевых упражнениях, причем даже в тех структурах, которые воспроизводятся обучающимися безошибочно в языковых упражнениях. Следовательно, упражнения должны быть тесно связаны друг с другом и образовывать систему. Можно сказать, что система упражнений лежит в основе системы обучения и представляет собой организованные и взаимосвязанные действия, расположенные в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков в различных видах речевой деятельности.

Обязательными характеристиками системы упражнений являются:

1. Взаимообусловленность упражнений

Система упражнений эффективна только в том случае, если каждое упражнение подготавливает последующее, в котором учитывается уже отработанный в предыдущих упражнениях материал. Между упражнениями должна существовать логически обоснованная связь, в противном случае нельзя говорить о системе упражнений.

2. Доступность и последовательность упражнений

При формировании навыков и умений это означает переход от отработки отдельных навыков и умений к практике в том или ином виде речевой деятельности.

3. Повторяемость речевых действий и языкового материала

Без такой повторяемости система упражнений лишена смысла своего существования: упражнения потону и сводятся в систему, что в них отрабатывается ограниченный языковой материал и ограниченное количество речевых действий.

4. Коммуникативная направленность упражнений

Речевые навыки и умения, которые формируются в упражнениях, позволяют общаться при помощи языка, т. е. служат коммуникативным целям. А это значит, что и система упражнений, формирующая речевые навыки и умения, служит коммуникативным целям.

Вопросу классификации упражнений в методической литературе уделено много внимания. Несмотря на терминологические различия, все попытки классифицировать упражнения сводятся к выделению двух типов упражнений, базирующихся принципиально на одном показателе: еще не коммуникация, а лишь подготовка к ней и приближение к коммуникативному акту действия.

Исходя из этого, деление упражнений на аналитические упражнения, тренировочные упражнения, упражнения с элементами учебной речевой коммуникации, с одной стороны, и условно-речевые упражнения, подлинно речевые упражнения, с другой стороны, представляется наиболее выдержанным с точки зрения терминологии.

Языковые и речевые упражнения необходимо рассматривать в комплексе. Практика показывает, что, обучая употреблению иноязычного слова в речи, необходимо учитывать, что смысл предложения реализуется во взаимодействии лексического и грамматического материала. Так, лексика должна усваиваться в тех грамматических структурах, в которых употребляется и, наоборот, грамматические явления усваиваются и закрепляются на лексическом материале изучаемых тем. Следовательно, упражнения должны быть тесно связаны друг с другом и образовывать систему.

Анализ различных классификаций упражнений, существующих в современной методической литературе, показывает, что система языковых и речевых упражнений будет эффективной, если она способствует обогащению и совершенствованию речи (дальнейшему развитию навыков устной и письменной речи, умению пользоваться всем приобретенным комплексом языкового материала). К сожалению, как показывает наш опыт, в учебниках и учебно-методических пособиях, используемых на занятиях по иностранному языку, недостаточно речевых упражнений, хотя именно этот тип упражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению.

Список литературы

1. **Артемьев В. А.** Психология обучения иностранному языку. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
2. **Гез Н. И., Ляховецкий М. В., Миролюбов А. А., Фоломкина С. К., Шатимов С. Ф.** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высшая школа, 1982. 374 с.
3. **Зимняя И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1977.
4. **Климентенко А. Д.** Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе // Некоторые вопросы системы упражнений, обучающих умению выражать свои мысли на иностранном языке. М.: Педагогика, 1973.
5. **Липидус Б. А.** К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типология упражнений // Иностранный язык в школе. М., 1970. № 1.
6. **Миролюбов А. А.** Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе // Современные проблемы методики преподавания иностранных языков. Актуальные вопросы обучения иностранному языку в средней школе. М.: Высшая школа, 1975. Вып. 7.
7. **Общая психология** / под ред. А. В. Петровского. М.: Просвещение, 1970.
8. **Рахманов И. В.** Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980. 243 с.
9. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
10. **Салистра И. Д.** Очерки методов обучения иностранному языку. М.: Высшая школа, 1966. 252 с.
11. **Шатилов С. Ф.** К дискуссии о речевых и языковых навыках // Иностранный язык в высшей школе. М., 1976. Вып. 2.
12. **Шубин Э. П.** Типология тренировочных упражнений // Там же. 1965. № 1.

УДК 81'371

Елена Павловна Белкина

ГОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет»

ОБ ОБЪЕКТЕ ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ[©]

К эмотивно-оценочным высказываниям мы относим любые высказывания о ценностях, а также высказывания, содержащие оценки, выражения эмоций и чувств, передающие отношение или мнение говорящего (пишущего). Основным ценностным объектом высказываний является, по нашему мнению, понятие «человек», определяемое нами как субъект эмотивно-оценочного воздействия. Такое определение позволяет признать за человеком как субъектом воздействия активную позицию, способность изменять свои оцениваемые качества в отличие от объекта «нечеловека», ценность которого может быть изменена только воздействующим субъектом. В свою очередь воздействующий субъект также человек, поэтому тот, кто подвергается оцениванию, выступает в роли объекта по отношению к говорящему (пишущему) о нем. Например, студент для нас всегда либо воздействующий (высказывающийся) субъект, либо субъект воздействия (если речь идет о ком-либо из студентов). Построение эмотивно-оценочных высказываний, субъектом воздействия которых выступают реальные студенты, будет корректным лишь в том случае, если они положительно окрашены. Конечно, необходимо учить студентов, в том числе, выражению отрицательных оценок, эмоций и мнений по отношению к объекту-человеку, но при этом субъектом воздействия должен быть только персонаж текста.

Приведем фрагмент текста, в котором человек (а точнее люди разных профессий) являются субъектами оценочного воздействия: "The 54-year-old undertaker isn't merely being friendly when he tells the bereaved to call him by his first name. Cramer J. Stiff is a licensed cemeterian, certified grief counselor and marketing director for Mount Rose Cemetery in York, Pa. ... What's in a name? Plenty, if it turns out to be your lot in life. Business ought to be brisk for a hair dresser named Barbara Trimmer or for a chef named Susan Spicer. Life should be a song for Daniel Harp, who teaches music. ... Are people with usual monikers drawn to professions that suit their names? Lewis P. Lipsitt, a child psychologist and Brown University professor whose hobby is collecting names that fit, says he believes something is at work subconsciously. Beginning in childhood, having an unusual last name "could easily become a repeated reminder of an interest that, by golly, could eventually become yours," Lipsitt says" (Reader's Digest. 1998. Feb. P. 25-26).

Человек, как субъект воздействия, может подвергаться наибольшему количеству видов оценок, поэтому его оценочный потенциал превосходит другие объекты. Человек может оцениваться с точки зрения: красоты / уродства (эстетическая оценка), состояния души (психологическая оценка), полезности (инструментальная оценка), состояния здоровья (медицинская оценка) и т.д.

В качестве примера предлагаем описание девочки, которая была парализована от рождения: "Brenda could not walk or crawl; the only sounds she could make to attract attention were guttural cries. Her fingers dug into her palms, clenched even when the rest of her relaxed. Her stick limbs twisted back on each other. (медицинская оценка) But Brenda had eyes the blue of a sky after a hurricane. Her hair was pale yellow, soft as the down of a dandelion, thin as threads of silk.