Сырескина Светлана Валентиновна

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ МИНИМУМОВ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2011/3/56.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2011. № 3 (46). С. 169-171. ISSN 1993-5552.

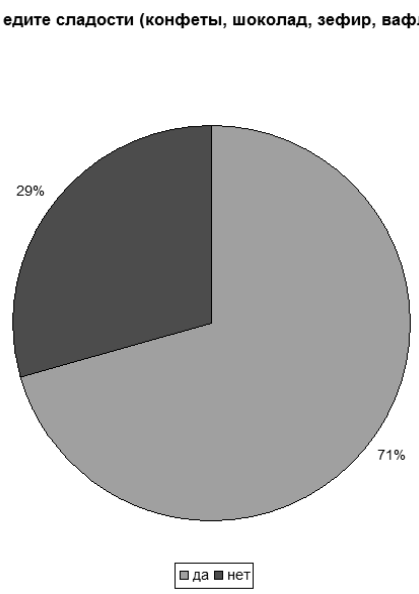
Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2011/3/

© 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 802.0

Светлана Валентиновна Сырескина
Самарская государственная сельскохозяйственная академия

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ МИНИМУМОВ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА©

Под функциональным дифференцированием минимумов в курсе иностранного языка традиционно понимается деление изучаемого языкового материала на два слоя в зависимости от функционального назначения каждого: один слой нацелен как на продуцирование речи, так и на рецепцию, а другой слой отрабатывается с ориентацией лишь на рецепцию. В литературе они называются соответственно активным и пассивным языковым материалом, что, как будет показано, неудачно и неточно по существу.

Идея функционального дифференцирования языкового материала основывается на двух бесспорных фактах.

Факт первый. Для достижения примерно одинакового уровня речевой компетенции в области выражения своих мыслей (говорение и письмо) и в области понимания мыслей других людей (аудирование и чтение) минимально необходимый языковой материал, которым человек должен научиться оперировать, меньше по объему для продуктивных видов речевой деятельности и больше для рецептивных.

Факт второй. Если для относительно свободного выражения своих мыслей человек должен усвоить, скажем, 3 тысячи слов, а для сопоставимого владения рецептивными видами речевой деятельности необходимо усвоить 7 тысяч слов, то 3 тысячи слов должны усваиваться и отрабатываться так, чтобы учащиеся могли оперировать ими и при рецепции, и при продуцировании речи, а остальные 4 тысячи слов усваиваются лишь для рецепции [3, с. 18]. Поскольку формирование рецептивных навыков оперирования языковым материалом требует целенаправленных и специфических по своему характеру усилий обучающих и обучаемых, двустороннее - и рецептивное и (ре)продуктивное - усвоение определенной совокупности языковых единиц, в том числе лексических, связано с гораздо большими трудностями, чем усвоение их только в плане рецепции. Поэтому необходимость обеспечить усвоение четырех тысяч слов только рецептивно, а не двусторонне, существенно облегчает педагогическую задачу и **дает огромный выигрыш во времени без ущерба для коммуникативных возможностей учащихся**. К этому добавляются преимущества, которые дает **более рациональный отбор минимумов**. В языковом материале, отбираемом для говорения и письма, можно исключить или разумно ограничить равнозначные средства, в то время как в минимумах для рецепции это сделать нельзя, поскольку читающий или слушающий не свободен в выборе языкового материала по своему усмотрению.

Вновь делаются попытки обосновать целесообразность выделения «активного» языкового материала для продуцирования речи и «пассивного» языкового материала для рецепции стилистическими различиями между устной и письменной речью, хотя совершенно очевидно, что рецепция включает восприятие не только письменной, но и устной речи, а продуцирование речи - это выражение мыслей и в письменной форме [4, с. 15].

© Сырескина С. В., 2011

Вряд ли можно считать удачным и то, что в качестве обоснования идеи функционального дифференцирования языкового материала часто цитируется то определение разницы между активным и пассивным словарем, которое приводится в лингвистической литературе применительно к родному языку и представляет собой констатацию фактов, касающихся словарного состава языка того или иного народа, его социальных групп и отдельных людей. Согласно лингвистическому определению, разница между этими слоями лексики заключается в том, что активным словарем пользуются для выражения своих мыслей, а пассивным не пользуются. Между тем едва ли правомерно считать, что в курсе иностранного языка, где так называемый активный языковой материал и пассивный языковой материал являются отобранными для обучения минимумами, к слою «пассивного» языкового материала относится то, что не употребляется при выражении своих мыслей, или то, что учащийся не может употребить, (пытаться употребить) в своих высказываниях, ибо нельзя отрицать, что стихийный переход целого ряда рецептивно усвоенных языковых единиц в «активный» слой в принципе возможен и довольно часто наблюдается в практике обучения.

Представляется важным исходить из того, что деление, о котором идет речь, **ориентировано не на учащихся, а на преподавателя** и непосредственно нацелено на **рационализацию обучения.** Вероятно, правильнее считать, что **к слою** так называемого **пассивного языкового материала** (его лучше называть чисто рецептивным слоем, о чем ниже) относятся те единицы, которые в условиях жестко регламентированного времени, отводимого на изучение иностранного языка, **приходится и можно не отрабатывать так, как это требуется для обеспечения** свободного **употребления их учащимися в** собственных высказываниях, особенно устных. Это те единицы, которые имеют незначительную или меньшую коммуникативную актуальность для прогнозируемого содержания высказываний выпускников данного учебного заведения, или такие единицы, без которых наши учащиеся могут обойтись, выражая соответствующую мысль иными средствами, уже имеющимися в их распоряжении [2, с. 77].

В критическом плане нужно в первую очередь указать на несовершенство терминологии, которая используется при рассмотрении функционального дифференцирования минимумов.

Во-первых, многие авторы, следуя традиции, пользуются терминами «активный языковой запас (материал)» и «пассивный языковой запас (материал)». Однако уже в течение более полувека разные исследователи в разных странах считают необходимым подчеркивать, что «пассивность не есть пассивность», что название «пассивный языковой материал» не означает пассивности рецепции. Необходимость такого рода уточнений свидетельствует о том, что в данном случае верность традиции себя не оправдывает.

Возвращаясь к терминам «активный» и «пассивный», надо признать довольно широкое использование их в лингвистической литературе и отчасти в литературе по психологии. Автор воздерживается от обсуждения правомерности применения их для обозначения различных хронологических слоев языка в их проекции на современное функционирование этого языка, т.е. для обозначения продуктивного и непродуктивного запасов языка.

Во-вторых, целенаправленно просмотрев методическую литературу, легко убедиться, что термин «пассивная (рецептивная) лексика (или грамматика и т.п.)» неоднозначен. Так, словосочетание «рецептивная лексика (пассивная лексика)» часто используется для обозначения всей лексики, которой учащиеся оперируют или должны уметь оперировать при рецепции, включая так называемую активную лексику [1, с. 92].

В-третьих, поскольку лексический (грамматический) материал для каждого из видов продуктивной и каждого из видов рецептивной речевой деятельности может не совпадать по объему и составу, во многих случаях правильнее говорить, например, не о рецептивной лексике, а указывать, для какого вида речевой деятельности предназначен данный материал.

В-четвертых, если речь идет о реальных слоях языкового материала, т.е. фактических совокупностях единиц, с которыми имеют дело преподаватель и учащиеся, то продуктивного (или репродуктивного, или «активного») материала не существует, а есть материал, подлежащий отработке и усвоению в целях как продуцирования речи, так и рецепции; его называют иногда репродуктивно-рецептивным или процептивным (=продуктивно-рецептивным) материалом.

Некоторые сторонники функционального дифференцирования языкового материала пишут о (ре)продуктивном и рецептивном уровнях усвоения лексики и грамматики. Подобные формулировки создают впечатление, что рецептивное усвоение языкового материала обеспечивается на полпути (ре)продуктивного усвоения, что первое отличается от второго мерой, степенью достигаемого владения. Между тем, как известно, нам приходится специально учить и непрепарированной слуховой рецепции, и различным видам зрительной рецепции даже таких текстов, которые целиком построены на (ре)продуктивно усвоенном языковом материале. Поэтому слово «уровень» в таком контексте вызывает возражения.

Как отмечалось выше, сегодня вряд ли приходится сомневаться, что в принципе возможен самостоятельный перенос учащимися языковых единиц из чисто рецептивного слоя и даже из потенциального языкового материала в материал, используемый (на первых порах неавтоматизированно) при говорении и тем более при письме. Поэтому **чисто рецептивный материал надо рассматривать как источник обогащения того индивидуального языкового запаса учащихся, который они могут использовать в своих высказываниях**.

Первоначально теория функционального дифференцирования минимумов разрабатывалась применительно к языковому материалу. Но на современном этапе развития методики понятие «содержание обучения

иностранному языку» ассоциируется не только с языковым материалом (и соответствующими навыками), но и с так называемым лингвострановедческим материалом и паралингвистическим материалом [3, с. 19].

В психологии речи и лингводидактике традиционно различают четыре вида речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Формирование навыков нормативного интонационного оформления собственных высказываний на иностранном языке, как известно, представляет большие трудности. В первую очередь это объясняется тем, что процесс говорения на изучаемом, т.е. еще недостаточно усвоенном, языке сопровождается, как правило, значительным эмоциональным напряжением. По сравнению с другими ярусами языка интонация в меньшей степени регулируется сознанием и теснее связана с эмоциями. А поскольку эмоциональная сфера человека развивается во взаимодействии с интонацией родного языка, любая эмоциогенная ситуация создает сильное интерферирующее воздействие родного языка на интонацию еще только усваиваемого иностранного языка, что замедляет становление интонационных навыков.

Трудоемкость и низкая результативность обучения интонации для говорения заставляют ставить вопрос о том, что соответствующий минимум должен быть строго ограничен. Помимо исключения равнозначных интонационных средств или их существенного ограничения можно сократить объем материала, подлежащего усвоению в плане говорения, за счет эмоционально-модальных интонационных единиц. Это возможно благодаря тому, что не все содержания, закрепленные в языке за интонацией, являются в такой мере важными для коммуникативной деятельности выпускников, чтобы оправдывались усилия, необходимые для их усвоения [Там же, с. 20]. Кроме того, в процессе говорения многие эмоционально-модальные оттенки мысли могут быть адекватно выражены с помощью лексических и грамматических средств, а они усваиваются легче, чем интонационные средства, и при формировании содержания обучения им следует отдать предпочтение.

Чтение вслух как вид вербальной активности, безусловно, имеет свою специфику. При чтении вслух специфично и оперирование интонационными средствами: в процессе говорения интонацией оформляется и выражается содержание, определяемое говорящим, а в процессе чтения - содержание, заключенное в тексте. Поэтому для обучения адекватному чтению вслух нужны специальные упражнения.

Необходим самостоятельный интонационный минимум для чтения вслух. Этот минимум должен и (с точки зрения его доступности для усвоения) может быть больше по объему, чем интонационный минимум для говорения. Но дело не только в объеме: основания отбора интонационного, минимума для чтения вслух должны быть иными, чем при составлении минимума для говорения.

Таким образом, как показал проведенный анализ, **в пределах одной психологической модальности**, в данном случае устной (в рамках чтения обсуждается только озвучивание текста), может возникнуть **потребность в выделении не двух минимумов, а трех**: помимо рецептивного минимума (который выше не рассматривался) отбираются минимумы для говорения и для чтения вслух. Это раздвигает рамки привычных представлений о том, каковы проявления функционального дифференцирования минимумов при обучении иностранному языку.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть основное достоинство идеи функционального дифференцирования минимумов: она дает возможность организовать обучение иностранному языку более экономно и более рационально. Опыт работы многих учебных заведений, целый ряд методических исследований у нас в стране и за рубежом подтверждают целесообразность практической реализации этой идеи и дальнейшей разработки теории, в основе которой лежит эта идея.

Список литературы

1. **Измайлов М. А.** Проблема системы упражнений в методике обучения иностранным языкам // Методика преподавания иностранных языков. 2008.
2. **Павлова С. В.** Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе // Иностранные языки в школе. 1990. № 1.
3. **Стояновский А. М., Пассов С. И.** Ситуация речевого общения как методическая категория // Там же.
4. **Шамов А. Н.** Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи // Там же. 2009.

УДК 372.881.1

Евгения Анатольевна Успенская, Мери Васильевна Шмаль
Национальный исследовательский университет - Высшая школа экономики

ОПИСАНИЕ ГРАФИКА КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НАПРАВЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ©

Социально-экономические и культурные преобразования современного общества, расширение международных контактов, а также вхождение России в Европейское и мировое образовательное пространство предъявляют дополнительные требования к специалистам-выпускникам высших учебных заведений. Воз-

© Успенская Е. А., Шмаль М. В., 2011