

А.С. ПАРНЮГИН

ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ УСТНО-РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ: ОБЩАЯ МОДЕЛЬ

В статье рассматривается проблема структурирования объекта контроля устной речи при обучении иностранным языкам. С этой целью автор анализирует содержание обучения, выделяя в нём компоненты, соотносящиеся с целями обучения устно-речевому общению. Эти компоненты далее структурируются с применением моделей коммуникативной компетенции, разработанных в лингвистике и методике обучения иностранным языкам. Принимая подход, выделяющий базовые составляющие коммуникативной компетенции, за основу, автор соотносит их с компонентами содержания обучения и с уровнями сформированности речевой способности для создания наиболее общей модели, учитывающей иерархию составляющих содержания обучения и их ценность как объектов контроля на разных этапах обучения устной речи.

Говоря о контроле продуктивных видов речевой деятельности на иностранном языке и, в частности, об устно-речевом общении, как правило, имеют в виду выполнение специально разработанных речевых заданий. При этом ответ обучаемого оценивается по специальной шкале, которая учитывает ряд показателей, важных для решения поставленной задачи. В методике имеется ряд небезуспешных попыток разработки процедуры проведения такого контроля и шкал оценки (Е.В. Тихомирова, Е.Н. Гром, Л.А. Долгова, Н.В. Лаврова и др.). Однако эффект воздействия контрольных заданий на предшествующее им обучение требует создания единой системы оценивания. Она должна связывать все виды контроля (от текущего до итогового) на всех уровнях обучения речи (от работы над отдельными языковыми единицами до производства разнообразных самостоятельных высказываний).

В основу такой системы оценивания должна лежать модель объекта контроля, отражающая все важные компоненты иноязычной коммуникативной деятельности, которой должен овладеть обучаемый, их иерархию и взаимосвязи, определяющие построение системы обучения. Создание такой модели и является задачей данной статьи.

Поставив задачу определить объект контроля, мы неизбежно обращаемся в первую очередь к целям обучения как к эталону, с которым обучающий должен сопоставлять достижения обучаемого. Процессуальный характер деятельности, её длительность во времени предполагает распределённость контроля по всему учебному процессу. В качестве эталона для такого контроля необходимо принять промежуточные цели, последовательное достижение которых обусловливает конечный успех обучения. Эти цели состоят в формировании и развитии отдельных компонентов готовности обучаемого к осуществлению общения средствами данного языка. Эти компоненты составляют вместе категорию содержания обучения. Рассмотрев его составляющие, охватываемые устным общением, мы сможем определить объекты и уровни контроля, а также их соотношение на разных этапах.

Учёные, с разными целями исследовавшие проблемы содержания обучения, выделили два подхода к его трактовке: с позиции обучающего и с позиции обучаемого. Первый относит к содержанию обучения «...то, чему следует обучать школьников и студентов, и то, с чем должен работать для этой цели преподаватель». Второй рассматривает содержание обучения как «...совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень владения изучаемым языком соответствовали задачам данного учебного заведения» [8]. В дальнейшем мы предполагаем придерживаться трактовки с позиции обучаемого, так как первая трактовка, на наш взгляд, недостаточно чётко очерчивает содержание обучения и позволяет включать в него конкретные речевые произведения, порождаемые и воспринимаемые обучаемыми, выступающие фактически не как предмет овладения, но и как средства обучения.

Содержание обучения принимается в методике по-разному, компоненты, включаемые в него, весьма неоднородны. Как правило, туда включаются языковой материал (лексический, грамматический, фонетический), умения и навыки, тематика, тексты и языковые понятия, не свойственные родному языку [11, с. 31-34], знание правил

оперирования языковым материалом, аспект, связанный с воспитанием эмоциональной сферы учащихся, их эстетическим и этическим воспитанием [16, с. 51], рациональные приёмы учения [12]. Неоднородность содержания обучения заставляет исследователей прибегать к различным классификациям.

Так, в работе “Содержание обучения...” [13] выделяются следующие компоненты:

- 1) знания, которые рассматриваются как знания о способах действия с языковым материалом и как способы деятельности по освоению сознательного формирования навыков. В связи с этим навыки как самостоятельный компонент содержания обучения не рассматривается;
- 2) умения в различных видах речевой деятельности;
- 3) тематика устной речи и чтения [13, с. 11].

Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина классифицируют содержание обучения иностранному языку, «...исходя из современного уровня методической теории и использования ею достижений смежных наук». При этом выделяются три компонента:

- 1) лингвистический компонент, объединяющий языковой и речевой материал, включая социокультурный и лингвострановедческий аспекты;
- 2) психологический компонент, включающий формируемые навыки и умения, обеспечивающие учащимся пользование изучаемым языком в коммуникативных целях;
- 3) методологический компонент, связанный с овладением приёмами обучения [12, с. 47].

Помимо заявленного авторами критерия, можно выделить ещё один, по которому выделяются компоненты, – отношение к целям обучения в их общеобразовательной трактовке. В лингвистическом компоненте представлен материал, обозначенный через образовательные и воспитательные цели, в психологическом компоненте – практические, а в методологическом компоненте главенствуют развивающие цели, включающие и формирование рациональных приёмов учения. И хотя учение не может реализоваться вне общения, в качестве целей обучения они не совпадают. На начальном этапе обучаемые используют коммуникативные умения, сформированные на материале родного языка, с тем, чтобы овладеть деятельностью учения, служащей в свою очередь средством формирования готовности к общению на иностранном языке. Развив её в достаточной степени, обучаемые могут пользоваться ею для совершенствования учебных умений на новом уровне. В первом случае методологический компонент служит средством достижения практических целей обучения, во втором – является их производной. Так или иначе он не входит в состав умений общения как цели обучения, а значит, не выделяется нами в качестве отдельного объекта контроля устного общения. Лингвистический и психологический компоненты нуждаются в дальнейшем анализе.

В определённой мере это сделано И.Л. Бим, которая выделяет следующие составляющие содержания обучения:

1. Языковой и речевой материал разного уровня организации (от слова до звучащего и записанного текста) и правила оформления и оперирования им («лингвистическая информация»), элементы языкового опыта, «языковой культуры»).
2. Предметное содержание, передаваемое с помощью этих единиц в рамках темы, применительно к ситуациям общения, то есть то, о чём мы говорим, читаем, пишем (экстралингвистическая информация – мысли, духовные ценности как компоненты социального опыта, культуры).
3. Предметные и умственные действия с иноязычным материалом, на основе которых формируются знания, навыки и умения в русле основных видов речевой деятельности. Последние выступают как способы деятельности общения и средства познавательной деятельности [1, с. 61].

Первые две составляющие в этой классификации соотносятся с лингвистическим компонентом, третья включает в себя психологический (способы деятельности общения) и методологический (средства познавательной деятельности) компоненты.

Дальнейшее уточнение лингвистического компонента связано с конкретизацией языкового материала, а точнее, единиц языка, а также связанных и соотносимых с ними знаний. Так, Т.В. Кучма выделяет следующие группы единиц языкового материала:

- 1) языковые средства реализации коммуникативных намерений;
- 2) средства узуального оформления коммуникативного акта (в виде речевых клише, соотносимых со стилевыми регистрами общения);
- 3) страноведческие материалы [8, с. 107-108].

Ещё одна важная составляющая, включаемая в содержание обучения, – это тексты, рассматриваемые как один из объектов предметной деятельности учащихся, на основе которой формируются их иноязычные знания, навыки и умения, наряду со словом, словосочетанием, предложением и сверхфразовым единством [1, с. 62-63]. То, в каком понимании тексты включаются в содержание обучения, определяется его трактовкой, которой придерживается исследователь (см. выше). В соответствии с принимаемой нами трактовкой с позиции обучаемого, в содержание обучения включаются не конкретные тексты, с которыми имеют дело субъекты обучения, а их обобщённые модели, образцы определённых типов / жанров текстов, являющихся продуктом речевого акта [8, с. 108]. Такое рассмотрение текстов позволяет отнести их к языковым единицам.

Текст как речевое произведение обладает характеристиками, важными для решения проблемы отбора и структурирования содержания обучения. Сюда относятся:

- 1) наличие коммуникативного задания: «...являясь результатом целенаправленной деятельности, текст всегда выражает определённую pragmaticскую установку его создателя»;
- 2) целостность, смысловая завершённость с точки зрения автора по отношению к его коммуникативному намерению, которая «...проявляется в структурно-смысловой организации произведения, интеграция частей которой обеспечивается семантико-тематическими связями, а также формально-грамматическими и лексическими средствами»;
- 3) социальная обусловленность – зависимость путей реализации коммуникативной задачи от социального статуса автора, социальных ролей партнёров, формы реализации общения, ситуации общения, что «...проявляется в первую очередь в выборе тех средств, которыми коммуникант оформляет своё речевое произведение» [15, с. 19].

Из этого следует, что любое высказывание соотносится коммуникантом с целями общения и условиями, учёт которых необходим для достижения этих целей. Это приводит нас к необходимости включить в содержание обучения коммуникативные задачи, а также ситуации, в которых эти задачи могут решаться.

Таким образом, мы выделили следующие составляющие содержания предмета, важные для контроля устного общения:

- 1) языковой материал, представляющий собой языковые единицы в единстве с моделями организации единиц низших уровней в единицы высших уровней;
- 2) предметное содержание, которое могут передавать языковые единицы;
- 3) коммуникативные задачи, которые могут быть решены обучаемым;
- 4) ситуативные факторы (условия общения), важные для решения коммуникативных задач.

Психологический компонент заключается во владении языковым материалом, которое обеспечивало бы успешное общение с помощью иностранного языка на уровне, предусмотренном целями обучения. Будучи представленным явлениями, изначально изучаемыми психологией, он и описывается в терминах психологии. Основные группы компонентов содержания обучения, в соответствии с этим, обозначены как знания (результаты отражения действительности), умения и навыки (способы и приёмы осуществления деятельности).

Так, Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет следующие группы знаний в зависимости от предметов отражения:

- языковой материал,

- понятия о способах и приёмах речевой деятельности,
- лексический фон,
- национальная культура,
- тематический материал [10, с. 40-44].

Нетрудно заметить, что в качестве объектов знаний здесь выступают несколько иначе структурированные компоненты содержания предмета. Что касается навыков и умений, то навыки соотносятся с аспектами языковой системы (произносительные, интонационные, графические, орфографические, лексические, грамматические), а умения – с различными видами речевой деятельности, в которых они проявляются [там же, с. 48].

В процессе речепроизводства знания, умения и навыки взаимодействуют между собой, обеспечивая понимание говорящим своих задач, программирование своих действий с учётом ситуации, выбор языковых средств и их организацию в связное высказывание. Эти процессы носят последовательно-параллельный характер. Возможность этого обусловлена тем, что формы осуществления деятельности характеризуются различной степенью осознанности, а также неоднородны по особенностям приобретения и функционирования.

Сложный и многоуровневый характер коммуникативных умений, в том числе и устных, предполагает поэтапный, иерархически построенный процесс их формирования и развития. Это приводит к необходимости включать в содержание обучения компоненты, которые непосредственно отражены в целях обучения (имеющие «самоценность»), и компоненты, не являющиеся целью обучения, но необходимые для достижения этой цели («промежуточные», «вспомогательные») [9, с. 6-8]. В ходе осуществления учебного процесса различные компоненты содержания обучения как объекты овладения, а значит, и педагогического контроля, принимают разную значимость, и в конечном итоге не все они непосредственно проявляются в общении. Чтобы выяснить, какие из них и каким образом представлены на различных этапах обучения устно-речевому общению, необходимо смоделировать систему, в которой они взаимодействуют, обеспечивая тем самым возможность общения, и их иерархию, которая обусловит последовательность овладения коммуникативными навыками и умениями.

Такую систему представляют обычно как комплекс способностей, в единстве своём составляющих коммуникативную компетенцию. В самом общем виде она определяется как сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности (И.А. Зимняя).

Компонентный состав коммуникативной компетенции может трактоваться по-разному. Нередко она представляется как совокупность частных компетенций. Они могут соотноситься с уровнями языковых единиц (слово, предложение, текст), аспектами языковых знаков (форма, значение, употребление), а также психологическими формами функционирования компетенции (знания, умения, навыки). При этом выделяются лингвистическая, дискурсивная, социолингвистическая, иллюктутивная, страноведческая, социокультурная, компенсаторная и другие компетенции [M. Halliday, цит. по: 7, с. 22; J.A. Van Ek, L. Bachman и др., цит. по: 4, с. 15-26]. При этом объёмы одноимённых компетенций в разных моделях могут не совпадать, а одни и те же компоненты получать разные наименования у разных авторов.

Выступая как объект овладения в обучении, каждый компонент может быть рассмотрен как отдельная компетенция, а объём его расширяется за счёт включения элементов других компетенций в качестве промежуточных ступеней формирования. Однако при планировании конечных целей обучения и определении критериев их достижения (а оно неизбежно оценивается в сложных видах речевой деятельности, где задействованы все компоненты) выделение частных компетенций не позволяет определить чёткие границы между ними.

Как путь преодоления этого недостатка Д.И. Изаренковым предлагается выделение базисных компонентов коммуникативной компетенции. В качестве таковых называются языковая компетенция, обеспечивающая языковую правильность высказываний, предметная компетенция, представленная знаниями о потенциальных предметах речи, и

прагматическая компетенция, позволяющая реализовать коммуникативные намерения с учётом ситуации общения [6, с. 56].

Аналогичные составляющие выделяет В.В. Богданов, говоря о трёх видах знаний, необходимых для осуществления общения: лингвистических, энциклопедических и интерактивных [2, с. 26-27]. При этом сопоставляются знания как сведения и компетенции как способность оперировать этими знаниями. Последнее замечание позволяет структурировать компоненты коммуникативной компетенции в зависимости от того, чем они преимущественно представлены в общении: знаниями, умениями или навыками.

С.А. Сухих говорит о трёх компонентах языковой личности:

- 1) уровни владения языком (языковая компетенция);
- 2) владение способами осуществлять речевое взаимодействие (коммуникативная компетенция);
- 3) знания мира (тезаурус) [14, с. 85].

Если отбросить терминологические разногласия, эти компоненты соответствуют базисным составляющим коммуникативной компетенции: языковой, прагматической, предметной. С.А. Сухих соотносит эти компоненты с аспектами дискурса, в которых они отражаются: соответственно экспонентным, интенциальным, субстанциональным. Первый охватывает использование всего спектра грамматических категорий, средств их выражения, словообразовательных и синтаксических моделей. В интенциальный уровень входят система речевых действий, коммуникативные стратегии и схемы. Субстанциональный уровень включает в себя тему дискурса и её развитие [14, с. 85-86]. Здесь мы видим отражение в дискурсе составляющих коммуникативной компетенции, охватываемых лингвистической стороной содержания обучения.

Психологическая сторона принимается во внимание в модели речевой способности человека, разработанной Г.И. Богиным. Здесь выделяются пять уровней речевой способности, по которым она может быть оценена:

- 1) правильность – соответствие требованию пользования именно данным языком с его элементарными правилами;
- 2) скорость – отсутствие замедлений в передаче информации, связанных, в конечном счёте, с недостаточно интериоризированным внутренним планом речевого поступка;
- 3) насыщенность – широкое использование «богатства языка»;
- 4) адекватный выбор – употребление единиц речевой цепи, адекватных ситуаций;
- 5) адекватная комплектация – отсутствие «социальной неадекватности» речевого поступка. Этот уровень относится к высказыванию, принципиально большему, чем предложение [3, с. 70-72].

Порядок, в котором они перечислены, определяется тем, что возможность оценить каждый последующий уровень предоставляется только при условии достижения удовлетворительных показателей по предыдущим уровням. В то же время он противоположен порядку уровней производства высказывания:

- 1) побуждающему, где мотив и коммуникативное намерение говорящего реализуются в замысле;
- 2) формирующему, где замысел структурируется в пространственно-понятийной и временной схемах, а эти схемы, в свою очередь, конкретизируются в процессе отбора слов и грамматического структурирования, в результате чего формируется артикуляционная программа высказывания;
- 3) реализующему, на котором программа выполняется, преобразуясь в акустический сигнал, доступный слушателю, а также слуховому контролю говорящего [5, с. 266].

Выделенные Г.И. Богиным уровни предполагают и порядок их формирования от уровня правильности до уровня адекватной комплектации. При этом упражнение, направленное на формирование того или иного уровня, должно предполагать оценку степени развития ранее сформированных уровней наряду с формируемым, при

преимущественной значимости последнего. Очевидно, что наиболее автоматизированным является владение содержанием обучения, соотносимым с нижними уровнями, а наиболее осознанным – владение компонентами, соотносимыми с высшими уровнями.

Сопоставление компонентов содержания обучения с уровнями речевой способности и базисными компонентами коммуникативной компетенции можно в самом общем виде представить в виде схемы (см. рис.). Стрелки указывают на содержание, которым овладевает обучаемый при работе над той или иной компетенцией, и на уровни, с которыми будут соотноситься наиболее значимые показатели в его речи.



Следует заметить, что речевое произведение и процесс его производства являются отражением функционирования прежде всего умений и навыков практической реализации языковых и речевых правил. Знания выявляются в общении как вербализируемое содержание и не являются объектом контроля коммуникативных умений. Однако это содержание важно как рамки, ограничивающие объект контроля, и не может не приниматься во внимание при планировании обучения и разработке тренировочных и контрольных заданий.

Представленная нами модель объекта контроля разработана применительно к умениям иноязычного устного общения. Она носит общий характер и должна быть конкретизирована в соответствии с условиями, в которых будет применяться. Конкретизация будет касаться прежде всего соотношения долей тех или иных компонентов и их значимости при оценивании. Вместе с тем сводимость частной модели к общей сохраняется.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность: Межвуз. сб. науч. тр. – Тверь: Изд-во Тверской государственный университет, 1990. – С. 26-31.
3. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека. – Калинин: Калининский государственный университет, 1975. – 106 с.
4. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10-11 классов средних школ с углублённым изучением иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 315 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.
7. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М., 1989. – 217 с.

8. Кучма Т.В. Обучение говорению в неязыковом вузе на основе использования мотивов профессионального общения (французский язык): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 229 с.
9. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
10. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
11. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1967. – 503 с.
12. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.
13. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе. Организация речевой деятельности. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
14. Сухих С.А. Чертты языковой личности // Коммуникативно-функциональный аспект языковых единиц: Сб. науч. тр. – Тверь: Тверской государственный университет, 1993. – С. 85-90.
15. Фоломкина С.К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1985. – № 3. – С. 18-21.
16. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 221 с.