

**Министерство высшего и среднего  
специального образования Республики  
Узбекистан**

**Ташкентский государственный  
педагогический университет имени Низами**

**МАХМАТКУЛОВ Х.М.**

**ФОРМИРОВАНИЕ  
КОМБИНАЦИОННОГО УМЕНИЯ В  
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Ташкент - 2010

**Х.М. Махматкулов**

## **Формирование комбинационного умения в англоязычной речевой деятельности учащихся общеобразовательной школы**

В монографии рассматриваются психологическая и психолого – методическая сущность умения сочетания языковых и речевых единиц, комбинационные действия учащихся в формировании речевых умений, определяется предметно – логическое и языковое содержание обучения комбинированию, предлагаются методические принципы обучения комбинированию слов, словосочетаний и предложений, а также представляется комплекс специализированных упражнений для формирования комбинационного умения в англоязычной речевой деятельности учащихся общеобразовательной школы.

**Ответственный редактор:** Дж. Дж. Джалалов, зав. кафедрой теории и методики преподавания английского языка языка ТГПУ, профессор

**Рецензенты:** Т.К.Сатторов, зав. кафедрой иностранных языков ТГЮИ, д.п.н., профессор

Д.А.Абидова, зав. кафедрой иностранных языков ТФИ, профессор

Монография Х.М.Махматкулова «Формирование комбинационного умения в англоязычной деятельности учащихся общеобразовательной школы» рекомендовано к печати Ученым советом Ташкентского госпедуниверситета (протокол № от 2009 года)

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ .....	4-8
ГЛАВА I. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЮ НОВЫХ РЕЧЕВЫХ СВЯЗЕЙ (КОМБИНИРОВАНИЮ) НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ .....	9
1.1. Содержание обучения комбинированию как методическая проблема .....	9-18
1.2. Психолого-методическая характеристика речевого умения комбинирования языковых и речевых единиц .....	18-42
1.3. Определение предметного содержания обучения комбинационному умению и отбор языкового и речевого материала для его реализации .....	42-66
1.4. Содержание коррективно-повторительной работы для обеспечения языковой правильности речи учащихся в процессе обучения комбинированному умению .....	66-91
<u>Выводы</u> по первой главе .....	92-93
ГЛАВА II. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМБИНАЦИОННЫХ УМЕНИЙ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ .....	94
2.1. Общая характеристика и основные принципы обучения комбинационному умению .....	94-115
2.2. Классификация упражнений по обучению комбинационному умению и некоторые правила их практического применения .....	115-134
2.3. Экспериментальная проверка эффективности Методики формирования комбинационного умения .....	134-162
<u>Выводы</u> по второй главе .....	163-164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	165-166
БИБЛИОГРАФИЯ .....	167-183

## ВВЕДЕНИЕ

Речь - это творческий процесс, а в плане оперирования языковыми и речевыми единицами и творчество заключается в том, что в любом речевом акте сочетаются и взаимодействуют ранее усвоенное, повторяющееся и новое, порождаемое для данного речевого акта впервые. Новое в речевом акте - это сочетание по-новому ранее усвоенных единиц языкового и речевого материала (слова, словосочетания, предложения), процесс, который в методической литературе обозначается как комбинирование [79,95,135,149]. Из этого вытекает, что сущность прогресса в овладении иноязычной речью заключается, с одной стороны, в усвоении (запоминании) готовых единиц, а с другой стороны, в поступательном развитии умений сочетать эти единицы по-новому. По этой причине обучение учащихся данному умению не просто одна из важных задач обучения иностранным языкам, а неотъемлемый компонент обучения языку от первых шагов до овладения им в совершенстве. Учитывая это, можно лишь удивляться, что исследований в области обучения комбинированию языковых и речевых единиц крайне мало. В методической литературе представлено лишь одно специальное исследование - работа Ю.А.Кудряшова, но она касается преподавания иностранного языка на языковых факультетах, и её автор высказывает мысль, что его основные выводы не могут быть автоматически перенесены на школьное обучение иностранным языкам [80].

Ряд основных теоретических положений исследования Ю.А.Кудряшова безусловно имеют общее значение, однако Ю.А.Кудряшов считает, что на языковом факультете нет надобности предусмотреть специализированные упражнения для обучения комбинационным умениям. По его мнению основной упор необходимо делать на содержательную организацию тем устной речи, которая сама по себе уже может обеспечить формирование у студентов умения образования новых речевых связи в процессе коммуникации.

Между тем, имеется достаточное основание предполагать, что данное положение не может относиться к школьному обучению иностранным языкам и что в этой аудитории умение комбинирования должно быть развито с помощью комплексов специализированных упражнений [87,77,146].

В настоящей монографии, в которой исследуется проблема обучения комбинированию в школе, основной целью является теоретическое обоснование и разработка именно таких специализированных упражнений. Если учесть, что выше было сказано о неотъемлемости обучения комбинированию вообще, и если принять во внимание, что до сих пор отсутствуют исследования проблемы обучения комбинированию в школе, а задача создания комплексов упражнений в комбинировании даже не ставилась, то есть основание считать определенное нами исследование актуальным и усмотреть в нем определенную новизну.

Решение задач исследования дало возможность выдвинуть следующие

основные положения:

1. Комбинационное умение в школьной аудитории развивается путем специализированного обучения учащихся основным комбинационным действиям, а именно; лексическое варьирование, морфологическое варьирование, расширение исходных речевых образований (словосочетаний и предложений), соединение по-новому синтаксически автономных единиц, извлечению прикомбинированных единиц из других контекстов, внутреннеречевое притягивание к первым очагам иноязычной вербализации остальных компонентов предложения.

Комбинирование на средней ступени школьного обучения ограничено рамками репродуктивно-продуктивного уровня владения англоязычной речью, в связи с чем формирование комбинационного умения мыслится как овладение базисными словосочетаниями и предложениями (база комбинации), которые преобразовываются путем выполнения выше перечисленных действий.

2. Предметно-логическое содержание обучения комбинированию и грамматический инвентарь поля применения комбинационных действий определяются по структурно-тематическому принципу; воплощающая его процедуры отбора и результаты ее применения выносятся на защиту.

3. Обучение комбинированию определяются шестью основными принципами, а именно: принцип взаимодействия специализированных упражнений со структурой темы устной речи; принцип сочетания отработки отдельного комбинационного действия с развитием всех комбинационных действий в совокупности; принцип постоянной взаимосвязи синтагматического и фразового комбинирования; принцип единства детерминации и самостоятельности речевых действий учащихся; принцип органической связи собственно обучения комбинированию и коррекции грамматических навыков учащихся; принцип обязательного осуществления собственно обучения комбинированию в теме устной речи»

4. Специализированные упражнения по обучению комбинированию классифицируются по критерию их направленности на отработку отдельных комбинационных действий (навыков комбинирования): построенная на этом основании классификация и ее конкретное воплощение в учебном материале.

# ГЛАВА I. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЮ НОВЫХ РЕЧЕВЫХ СВЯЗЕЙ (КОМБИНИРОВАНИЮ) НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

## 1.1. Содержание обучения комбинированию как методическая проблема

Сущность в данной работе проблемы заключается в обучении учащихся образованию новых в их опыте речевых связей усвоенных ими ранее языковых и речевых единиц. Под языковыми единицами понимаются слова, устойчивые словосочетания, клише и любые словесные образования, которые запомнились в целостно-готовом виде [31]; под речевыми единицами подразумеваются предложения и словосочетания, которые могут выступать в речи как завершенные высказывания. Если в речи обучаемого впервые сочетаются слова, слова и словосочетания, словосочетания между собой, словосочетания и предложения, а так же предложения друг с другом, то имеет место образование новых речевых связей между языковыми и речевыми единицами. Связи эти могут быть квалифицированы как речевые в том случае, если они устанавливаются для осуществления речевого поступка [11] и реализуются в нем.

В методической литературе формирование новых речевых связей между усвоенными ранее языковыми и речевыми единицами получило различное обозначение: говорится о сочетании слов и других единиц по-новому [35,92,98,99]; о их комбинировании или новокомбинировании [49]; об образовании новых словосочетаний или сочетаний слов [5] и др. Указывается на наличие специальных комбинационных умений. В этих обозначениях можно обнаружить ряд недостатков. Во-первых, в них обычно говорится о сочетании или комбинировании слов, что неправомерно сужает радиус образования новых речевых связей, который, как мы уже видели, охватывает так же установление связей между словосочетаниями и предложениями. Во-вторых, термин “новокомбинирование” и “комбинирование по-новому” избыточные: если обучаемый воспроизводит ранее уже сформировавшиеся у него связи слов, словосочетаний и предложений, он не комбинирует, а репродуцирует целостное; комбинирует он тогда, когда складывает, сочетает единицы, ранее им не соединенные в речевую связь, поэтому вполне достаточно говорить об умении комбинирования языковых и речевых единиц в речи; говорить о “комбинировании по-новому” и “новокомбинировании” излишне. Обозначение процесса образования новых речевых связей как “создание новых словосочетаний” не адекватно его содержанию, так как за его рамками остались предложения. Правда, есть немало лингвистов, которые различают незаконченные и законченные предикативные словосочетания, подразумевая под последними предложения. Но не меньше представителей лингвистической

науки стоят на противоположной точке зрения, разграничивая словосочетания и предложения. Как будет показано в дальнейшем (пункт 1.3 настоящей работы) последняя точка зрения для методики обучения иностранным языкам более плодотворная, в силу чего целесообразнее не употреблять словосочетание в таком широком понимании.

Из сказанного вытекает, что синонимами образования новых речевых связей усвоенных ранее языковых и речевых единиц можно считать лишь комбинирование языковых и речевых единиц в речи или сочетание их по-новому. В дальнейшем целесообразно придерживаться для краткости рабочего термина “комбинирование” и говорить об умении комбинирования или о комбинационном умении.

Среди многочисленных попыток сформулировать принципы методики преподавания иностранных языков, уже начиная с 50-х годов представлены такие перечни этих принципов, в которых обязательность обучения комбинированию входит в качестве одного из принципов. Впервые это сделано советским методистом Рытом уже в 30-е годы. Затем основополагающее значение обучения комбинированию в 40-х годах подчеркивал А.Кобленц, после него Н.П.Бахерева и Беляева-Экземплярская. В 1967 году в перечне общеметодических принципов в качестве последнего приводятся сочетание запоминания готового и умение формировать новые связи в речи [47]. В 60-х годах развернулась полемика вокруг проблемы обучения комбинированию. Представители Воронежского метода считали, что в языковом вузе на младших курсах комбинированию не следует учить; по их мнению, накопление обильного материала готовых единиц на какой-то точке приводит к переходу (скачку) количества в качество и комбинационное умение, таким образом, возникает стихийно. Это было опровергнуто в работе «Положительное и отрицательное в структурном подходе к методике преподавания иностранных языков» [46], где были доведены аргументы в пользу того, что обучение комбинированию должно начинаться с первых шагов обучения иностранному языку, независимо от аудитории, и что дело в правильной градации трудностей при обучении комбинированию. Этой точки зрения придерживаются такие методисты как И.В.Рахманов [109], А.А.Миролюбов [93], С.Ф.Шатилов [131], Л.К. Левай [87], С.М.Криворучко [77], Ю.А.Кудряшов [79], Е.И.Пассов [102] и многие другие.

Во второй половине 60-х годов в связи с различием А.А.Леонтьевым моторного плана речи и плана её структурирования В.С.Бабкина пыталась доказать необходимость построить начальное обучение “на моторном уровне”, т.е. ограничить начальный этап запоминанием готовых единиц, а на последующем этапе предусмотреть структурирование в речи, но данная работа не оказала существенного влияния на ход решения проблемы; кроме того, основные аргументы В.С.Бабкиной были впоследствии опровергнуты в специальном исследовании Н.Н.Акимовой [5]. В начале 80-х годов среди

принципов сознательно-коммуникативного метода в качестве седьмого принципа появляется требование “сочетания и взаимодействия обучения подготовленной и неподготовленной речи, при преобладающей направленности на неподготовленную” [53], причем основным стержнем обучения неподготовленной речи признается обучение комбинированию языковых и речевых единиц, т.е. формирование новых речевых связей между ними.

Из сказанного вытекает, что обучение формированию новых речевых связей и следовательно сочетанию по-новому усвоенных языковых и речевых единиц является неотъемлемым компонентом обучения иноязычной речи на всех этапах, а направленность на развитие данного умения представляется как ведущая тенденция процесса обучения языку. Можно также считать установленным, что при этом должна быть соблюдена градация трудностей и что требование правильности речи представляет собой фактор, ограничивающий радиус и диапазон комбинирования [99]. Проблемным, однако, по сей день является вопрос об организационных формах обучения комбинированию, о его месте в общем процессе обучения языку и о его соотносительности с остальными компонентами этого процесса. С одной стороны, и в литературе подчеркивается, что умение сочетать усвоенные слова и более крупные словесные единицы по-новому может быть развита в органическом единстве с обучением грамматическому строю иностранного языка, иноязычной лексике и устной речи, не предусматривая при этом специальных упражнений или комплексов упражнений для обучения комбинированию. Этой точки зрения придерживается ряд авторов [50,70] в работах которых, однако говорится об обучении комбинированию в языковом вузе и не уделяется должного внимания вопросу о правильности речи. Признавая некоторую оправданность этой точки зрения в языковом вузе, хотелось бы не согласиться с ней, когда речь идет об обучении комбинированию в жестких условиях преподавания иностранного языка в школе. Ю.А.Кудряшов считает специальные упражнения по обучению комбинированию лишними потому, что они, по его мнению, неизбежно должны носить некомуникативный, формальный характер. С этим не хотелось бы согласиться, так как вполне возможно градуированное соотношение варьирования и расширения базовых словосочетаний и предложений в соответствии с реализацией определенных коммуникативных замыслов. Если это так, (и доказательству будет посвящен специальный пункт работы), то можно говорить о том, что в процессе обучения иноязычной речи в плане формирования комбинационного умения сосуществуют и взаимодействуют две линии: задача обучения аспектам языка и устной речи такого характера и содержания, который сам по себе способствует градуированному формированию комбинационного умения, и включение специальных комплексов упражнений, направленных на формирование данного умения без отрыва от коммуникации, но с расстановкой акцентов на формирование навыков комбинационных действий. Эти вопросы послужат еще предметом

специального рассмотрения. Здесь же достаточно указать на профилирующую роль развития комбинационных умений и наметить указанные выше две линии, так как это необходимо для определения содержания обучения комбинационному умению.

В методической литературе, по сей день, нет единой точки зрения по трактовке понятия “содержание обучения”. Единодушие имеется по следующим компонентам данного понятия: всеми признается, что умения и навыки являются неотъемлемой частью содержания любого обучения, будь это обучение грамматике, лексике, устной речи, чтению и т.д. В разных формулировках фигурирует также языковые знания, которые то включаются в понятие “языковой материал”, то выделяются обособленно. Одни методисты под языковым материалом понимают лексический запас, фонетические и грамматические явления, подлежащие обучению, другие добавляют к ним систему грамматических правил, так называемые лексические правила [31], а также правила произношения, интонации, ритмики. В качестве третьего компонента почти всеми авторами приводится предметно-логическое содержание, под которым, с одной стороны, понимается тематика, иногда и текстовый материал [100], что представляет собой предметное содержание, а с другой стороны та мыслительная глубина и сложность речи, те речевые формы (В.В.Виноградов), которые должны быть представлены или преобладать в коммуникации определенного уровня - логическое содержание [40]. Спорным следует считать вопрос о роли того языкового материала, усвоение которого наталкивается на интерференцию родного языка. Авторы «Общей методики» считают, что из языкового материала в содержание обучения вообще должны войти только те единицы (лексические и грамматические), усвоению которых мешает межъязыковая интерференция. Ряд авторов включает в содержание обучения также упражнения [115, 131].

Сама мысль о том, что в содержании обучения надо специально акцентировать тот языковой материал, усвоение которого подвержено интерферирующему влиянию родного языка, безусловно интересна, но не хотелось бы согласиться с исключением того языкового материала, который не подвержен интерференции родного языка. Если конкретно говорить о содержании обучения комбинационному умению, то надо согласиться с тем, что установление новой речевой связи в рамках синтаксической структуры, усвоению которой препятствует языковая интерференция, безусловно создает специфические трудности. Так, например, для учащегося, родным языком которого является один из тюркских языков, отсутствие в этих языках предлогов заметно осложняет построение новой речевой связи I go to the park на базе I go to the cinema, так как интерференция родного языка приводит к опущению предлога даже в ранее уже построенном предложении, не говоря уже о новом. Но имеются специальные исследования, в которых вскрыты трудности образования любой новой речевой связи, независимо от наличия интерференции

[119, 167]. Что же относится к предложению включить упражнения в содержание обучения, то хотелось бы согласиться с А.Э.Гелдиевым, указавшим на то, что упражнение - это прежде всего средство обучения, с помощью которого реализуется намеченное его содержание.

Говоря конкретно о содержании обучения образованию новых речевых связей - комбинированию усвоенных языковых и речевых единиц, необходимо подчеркнуть, что специфика предмета обучения накладывает свой отпечаток на структуру содержания обучения, на конкретный характер его компонентов.

В содержание обучения комбинированию поэтому прежде всего входит само умение, сочетания по-новому усвоенных слов, словосочетаний и предложений. Это первый, ведущий компонент содержания, и как любое умение оно обусловлено сформированностью определенных навыков [22,139]. Следовательно, предстоит дать психолого-методическую характеристику данного умения и обуславливающих его навыков чисто в методологическом плане нет разницы между данным умением и другими более общими или частными речевыми умениями в рамках комплексного умения говорения на иностранном языке. Иначе дело обстоит с языковым материалом и с предметно-логическим содержанием, так как тут уже проявляется специфика предмета обучения. С одной стороны, очевидно, что комбинирование языковых и речевых единиц может происходить только в пределах усвоенных грамматических структур и необходимое при этом оформление слов должно осуществляться по усвоенным морфологическим нормам. Но из этого нельзя делать вывод о том, что языковой материал, входящий в содержание обучения комбинированию, это - усвоенный грамматический и лексический материал. Здесь необходим определенный отбор и на первый взгляд неясно, что его определяет. По этой причине надо обратиться к предметному содержанию речи обучаемых, что даст возможность уже на данном этапе исследования постулировать следующее: предметное содержание речи обучаемых так или иначе определяется тематикой и может быть рассмотрено по темам. В рамках каждой темы можно установить определенный содержательный диапазон - о чем должны уметь сообщать и расспрашивать обучаемых. При этом возможно прогнозировать основные виды коммуникативных интенций и установить, какие из них могут быть реализованы с помощью какого-то исходного, заданного набора словосочетаний и предложений и какие потребуют образования новых речевых связей на базе этого исходного набора. В таком случае компонентом содержания обучения должен быть определенный набор исходных словосочетаний и предложений по темам в соотнесенности с актами коммуникации, требующими различного рода комбинированных преобразований и соединения единиц исходного набора. Иными словами, это не языковой материал, а предметное содержание речевых действий, осуществляемых путем комбинирования. Определение логического содержания находится в тесной зависимости от степени обучения. На начальном и среднем этапах школьного обучения английскому языку в

условной речевой коммуникации преобладает описание, а в реальной речевой коммуникации, отражающей события из жизни учащихся, ведущее место занимает речевая форма повествования. Речевая форма рассуждения пока может быть представлена только в отдельных оценочных репликах. Поскольку обучение комбинированию в основном должно быть направлено на усиление коммуникативного характера речи обучаемых, то формируемые в результате данного обучения новые речевые связи в основном должны осуществлять информативную функцию.

В содержание обучения комбинированию входит и языковой материал, который в данном случае носит специфический характер. Обучить комбинированию и при этом не следить за правильностью речи является серьёзным методическим просчётом. С другой стороны, объединить обучение комбинированию с коррекцией всех грамматических навыков практически невозможно. Поэтому в данном конкретном случае имеет смысл сосредоточить внимание на основном источнике ошибок, которым, по мнению многих исследователей, является интерференция родного языка [100,35, 55, 56, 72, 111], и включить в содержание обучения комбинированию тот грамматический и лексический материал, который подвержен сильной интерференцией родного языка. Это означает, что в обучение комбинированию должны быть включены определенные обучающие действия коррективно-повторительного характера, с помощью которых можно было бы надеяться снять отрицательное влияние межъязыковой интерференции.

Сказанное дает основание определить следующие три компонента содержания обучения комбинированию усвоенных языковых и речевых единиц:

1. Комбинированное умение и обуславливающие его навыки осуществления комбинационных действий.
2. Предметно-логическое содержание обучения комбинационному умению и отбор языкового и речевого материала для его реализации.
3. Содержание коррективно-повторительной работы для обеспечения правильности речи учащихся при обучения комбинационному умению.

Каждому из этих компонентов содержания посвящен один из последующих пунктов данной главы.

## 1.2. Психолого-методическая характеристика речевого умения комбинирования языковых и речевых единиц.

Слово функционирует в речи и, следовательно, в речемыслительной деятельности человека через свои связи с другими словами [90, 9, 104]. Для словоупотребления должна быть актуализирована по меньшей мере одна из этих связей (обычно актуализируется значительно больше), и каждое слово в свою очередь приводит к актуализации других слов, прежде всего во внутренней речи. Связи слова могут быть преформированными, т.е.

предварительно образованными, и могут создаваться вновь.

В психофизиологическом плане преформированность какой-то связи слова означает, что в коре головного мозга образовались устойчивые следы - так называемые “энграммы” от предшествующих актов словоупотребления. Эти “энграммы” представляют собой определенные электроимпульсивные связи нейронных групп (“популяций”) которые по выражению Н.П.Бехтеревой “ответственны” за порождение определенного словесного образования [24].

Когда формируется новая связь слова с другими, это обусловлено формированием новой “популяции” нейронов, при возбуждении которой в дальнейшем возникает определенная речевая единица. Это в равной мере относится к внешней и к внутренней речи [24, 9].

Наличие ранее образовавшихся и вновь образуемых связей-слов подмечено и многими авторами психолого-методических исследований. При этом по-разному акцентируется роль уже сформированных и вновь формируемых связей. Э.П.Шубин [88], следуя за Л.Блумфилдом – [147] обращает особое внимание на уже затвердившиеся, ставшие стереотипными связи слова, которые обуславливают так называемые рекуррентные сочетания слов (рекуррентный = возвращающийся). Этот автор видит сущность овладения языком в усвоении и закреплении в памяти рекуррентных сочетаний. В противовес этому Л.К.Левая [87], Ю.А.Кудряшов [79,81], С.М.Криворучко [77], П.Б.Гурвич [49], Э.Бялосток [145] и др. усматривают сущность овладения иноязычной речью в образовании новых связей слов, в обучении учащихся умению комбинировать слова, словосочетания и предложения по-новому, т.е. комбинационному умению.

Для того, чтобы решать, на чем должно сосредоточиться внимание при обучении речи - на усвоении рекуррентных сочетаний или на умении образования новых, необходимо подробнее остановиться на видах связей слова. Когда обучаемый твердо усвоил, т.е. запомнил такие конкретные сочетания слов, как *in the afternoon, I get up at 8 o'clock* - можно говорить о конкретных словесных стереотипах. Это - лексически фиксированные сочетания, образованные связями конкретных слов. Значение таких сочетаний для речи несомненно большое, но творческий характер любого речевого действия предполагает наряду с конкретными словесными связями еще и другие, среди них важнейшее значение имеют так называемые категорийные связи слова [80,75]. Психофизиологами установлено, что слово функционирует в речемыслительной деятельности через свою принадлежность к определенным семантическим категориям. Самая широкая семантическая категория, к которой может принадлежать слово, это его принадлежность к определенной части речи (“классу слов” – [173]), которая находится на стыке семантики и грамматики, так как определяет место слова в предложении. Когда мы в английском языке начинаем предложение местоимением или существительным, то мы этим уже берем на себя “обязательство” [58,64] (Obligation) продолжить предложение,

употребляя единицу другого класса слов – глагола. Эти категории взаимонастроены друг на друга, т.е. обуславливают появление до или после себя слов определенных категорий. Таким образом, грамматика и в особенности грамматика таких морфологически бедных языков как английский, представляет собой сумму (совокупность) “категорийного поведения слов”. Но дело не только в этом. Как показали исследования нейрофизиологов Е.Конорски [75], М.М.Кольцовой [71], Н.П.Бехтеревой [24], для речевого процесса не менее важна принадлежность слова к семантическим категориям, причем семантико-категорийные обозначения имеют свои собственные нейронные представительства. Например, для порождения в речи любого названия овощей в мозговой системе возбуждается, хотя во внешнюю речь и не выходит, название всей семантической категории, в данном случае *vegetables*. Это хорошо согласуется с теорией И.П.Павлова о генерализации и специализации нервных возбуждений: возбуждается общее название семантической категории и названия всех единиц, входящих в нее (генерализованное возбуждение), из которых выделяется требуемая единица (специализация возбуждения). Как указывает М.М.Кольцова, данная связь категорийного и специального лежит в основе любого речемышлительного действия.

Семантические категории могут быть самими разнообразными и самого различного диапазона. В незаконченной фразе *I can* продолжение формируется путем возбуждения грамматико-семантической категории действия, выраженного в инфинитиве. Когда же фраза употребляется в рамках темы “спорт”, то категория инфинитивов семантически значительно более узкая: это такие слова и сочетания слов как *play chess, play hockey, jump, swim* и т.д. Рассмотрим теперь как образуется в психофизиологическом плане новая речевая связь, новое сочетание слов, которое в речевом опыте говорящего до этого не встречалось. Допустим, что говорящий в своем речевом опыте многократно употреблял словосочетания типа “после праздника Первого мая, Октябрьской революции, дня Конституции” и пр., но никогда еще не говорил “после праздника “Нового года”. Слово “Новый год” он употреблял в другой связи, например “Новый год близок”, “Новый год будет интересным” и т.п. В ходе предыдущего речевого опыта у говорящего образовалась семантическая категория “обозначение праздников”. Все единицы этой категории, кроме сочетания “Новый год”, ранее уже сочетались со словом “праздник”; именно в силу категориейной близости к остальным обозначениям праздников сочетание “Новый год” легко сочетается со словом “праздник”, т.е. легко образует новую речевую связь. Если бы не данная категориейная принадлежность, образование новой речевой связи было бы затруднено не только в иноязычной, но и в родной речи.

Таким образом, говорящий на любом языке, иностранном или родном, с одной стороны, оперирует готовыми стереотипами - запомнившимися ему в готовом виде словосочетаниями и предложениями, а с другой стороны,

обладает стереотипами полуготовыми, где часть фразы конкретно запомнилась в лексически фиксированном выражении, а другая часть “прикомбинирывается” по-новому, причем этот процесс облегчен тем, что до этого уже прикомбинировались другие слова и словесные образования, с которыми вновь прикомбинированная единица входит в одну семантическую категорию. Такой стереотип может быть обозначен как конкретно-категорийный, так как в нем лексически фиксирована (конкретизирована) только одна часть, а другая - зафиксирована только в виде общей категории, из которой еще надо вычленив требующуюся в данном случае единицу. Опыты М.М.Кольцовой показали, что легкость прикомбинирования новой единицы прямо пропорциональна количеству единиц той же категории, с которыми была образована аналогичная связь. Если, например, обучаемый употреблял I like to с 15 глаголами из семантической категории “Игры, хобби, времяпровождение”, он очень легко выразит новую связь I like to + ride on a sledge, если же таких глаголов было меньше, новая связь образуется труднее. Это подтвердили эксперименты В.Н.Карасевой, проведенные со студентами языкового факультета; когда прикомбинированная лексическая единица была категорийно близка к единицам, ранее употреблявшимся в данном сочетании, новая связь устанавливалась без паузы. Когда же такой близости не было, всегда возникала ненормативная пауза [70].

Данные проведенного Ю.А.Кудряшовым эксперимента показывают, что говорящие на родном языке, прочитывая стенограммы своих высказываний, лишь очень редко могут указать на то, какие сочетания слов было рекуррентными и какие были сформированы впервые; изучающий иностранный язык, напротив, в подавляющем большинстве случаев может указать в стенограмме своей речи на все впервые образованные им сочетания [80]. Происходит это потому, что механизм категорийных возбуждений в родном языке функционирует автоматизированно, а в иностранном языке элемент осознанности при установлении новой связи неминует. При этом, конечно, имеется в виду обучаемый иностранному языку на непродвинутой ступени. У такого обучаемого мысль во внутренней речи изначально формируется средствами родного языка, и происходит внутренний перевод на иностранный язык, который может протекать более или менее осознанно [33].

Всё зависит от того, владеет ли учащийся нужными и правильными иноязычными эквивалентами компонентов фразы на родном языке, и в каком состоянии оперативности (мобильности) эти иноязычные эквиваленты находятся.

Допустим, что на вопрос, какими видами спорта ученик владеет, ответ “Я умею плавать” средствами родного языка формируется молниеносно. В английском же языке у учащихся в результате многократного употребления беспрепятственно актуализируется перевод “Я умею - I can”, после чего наступает пауза. Ученик знает глагол to swim употреблял его в предложении I

swim well и Many pupils of our School swim well. Оказывается, однако, что “извлечение” слова из этих употребившихся сочетаний требует времени. Иное дело, если у ученика отработана эквивалентная пара изолированных слов “плавать – to swim”; в таком случае этих затруднений может и не быть, но опасность в другом: новая речевая связь между I can и swim может оформляться грамматически неправильно - I can to swim; если же с I can сочеталось достаточное количество инфинитивов без to глагол can вообрал в себя, говоря словами И.А.Зимней, обязательство присоединить неопределенную форму без частицы to. Тем не менее здесь может возникнуть пауза, из-за недостаточной автоматизации данного конкретно-категорийного стереотипа.

Новые речевые связи устанавливаются также и без опоры на лексически фиксированное сочетание слов, каким является, например, I can. В предложении My friend's father likes to read newspapers in the evening. все связи могут быть новыми: никогда не говорилось об отце друга, а только о собственном отце, не уточнялось, что отец любит или не любит, поэтому likes to read новая связь, и не говорилось о чтении вечером, иными словами, данное предложение возникло из новых комбинаций слов между собой, и такое, несомненно, самое трудное. Но и эти комбинации могут состояться лишь потому, что в речевом опыте были сочетания My friend's mother; my father; ... likes to play; to go to for a walk и т.д.; I read books, stories, tales и т.д.; in the morning, in the afternoon, т.е. в речевом опыте имелось множество сочетаний, принадлежащих к тем же семантико-структурным категориям, что и требуемые новые сочетания в указанном выше предложении. Как видно, принцип один и тот же, только его реализация затруднена оперированием множеством конкретно-категоричных стереотипов в рамках одного предложения. И такое оперирование проходит успешно только в том случае, если до этого отрабатывались близкие по семантике сочетания и обучаемый располагает знанием прикомбинируемой лексики в достаточно мобильном состоянии.

Исследователи процесса образования новых речевых связей пытались выявить их основные типы: сочетаться по-новому могут: два словосочетания без изменений в каждом из них; словосочетание и слово, прикомбинируемое к нему; предложение и присоединяемое к нему слово (в начале или конце); предложение и другое предложение с соединительным союзом и без него. Названные комбинации отличаются тем, что не предполагают никаких изменений, никакого варьирования в комбинируемых единицах. Комбинирование в рамках словосочетания (синтагмы) может происходить путем морфологического варьирования (вместо I go ... you go), путем лексико-семантического варьирования (in the + morning вместо in the evening), расширением - вставкой (all the + little + boys) и т.д. Этих разновидностей очень много, но принципиально важно следующее: уровнем развития умений комбинирования слов определяется общий уровень владения иноязычной речью [5] и на этом основании различают несколько уровней [29].

1. Уровень оперирования преимущественно готовыми словосочетаниями и предложениями, комбинируемыми между собой без варьирования и других изменений. Известно, что на данном уровне находится речь многих выпускников средних школ, которые на выпускном экзамене в состоянии делать только заученные сообщения; в лучшем случае они комбинируют целые предложения между собой. Такой уровень принято называть репродуктивным, и он не должен быть целью обучения ни в одном классе средней школы.

2. Умение морфологически и лексически варьировать и расширять запомнившиеся словосочетания и предложения.

Экспериментально доказано, что на этом уровне может происходить речевое общение, в котором преобладает речевая форма повествования с элементами рассуждения [29, 106, 103]. Данный уровень может быть обозначен как репродуктивно-продуктивный.

3. Уровень лексико-семантического комбинирования ограничен только усвоенными синтаксическими схемами. Это означает, что достигнувший данного уровня обучаемый в основном не нуждается в опоре на конкретно-категорийные стереотипы, а может комбинировать слова между собой; обозначение этого уровня - продуктивный.

Опыт школы и результаты экспериментального обучения английскому языку в IV-V классах украинской, русской и узбекской школ (Плохоткин В.М. и др.; Мухаева Т.В., Кругляшова И.Ю. и др.; Темиров Ю.Э.) показали, что в нынешних условиях обучения даже при 3-4 часах в неделю и при направленности обучения на максимально высокий уровень самостоятельности, может быть достигнут лишь репродуктивно-продуктивный уровень. Стенограммы экспериментальных занятий и срезов в более чем 70 группах IV-V классов показали, что учащиеся строят свою речь путем морфологического и лексического варьирования, расширения и комбинирования между собой хорошо усвоенных словосочетаний и предложений, что оказалось достаточным для обстоятельного речевого общения информативного характера о всех основных событиях из непосредственно окружающей учащихся действительности.

Проблема образования новых речевых связей на иностранном языке неразрывно связана с проблемой развития умений неподготовленной речи (НР). По этой проблеме написаны многочисленные исследования, на основании которых можно считать установленное следующее:

В каждом речевом акте имеются подготовленные предыдущим опытом и новые речевые связи. Если говорится о неподготовленной речи, то имеется в виду, что говорящий в целях выражения своих мыслей и реализации своего речевого замысла в состоянии наряду с использованием “проторенных путей”, т.е. ранее сформулированных речевых связей, образовать и новые, что Л.К.Левая называет импровизацией, а П.Б.Гурвич, Р.З.Шлямберг, Е.И.Пассов, С.В.Боброва [25] и другие - воспроизводством и комбинированием. Эти авторы

и другие единодушны в том, что умение комбинировать слова, словосочетания и предложения представляет собой основной признак неподготовленной речи, в то время как другие признаки как экспромтность (отсутствие времени на подготовку), спонтанность (без побуждения к говорению и др.) являются производными признаками. Из этого вытекает, что обучение комбинационному умению представляет собой основу развития умений неподготовленной речи.

В речевом потоке подготовленное и неподготовленное не только сосуществуют, но диалектически обуславливают друг друга. Как было показано выше, второй уровень умения формирования новых речевых связей – и в конечном итоге даже третий уровень восходят к использованию ранее сформулированных словосочетаний и предложений. Надо, однако отметить, что грань между готовым и вновь скомбинированным нечеткая и непрочная. Как было показано выше, умение комбинирования обусловлено, с одной стороны, усвоением (запоминанием) готовых сочетаний, а с другой стороны, умением производить в них различные изменения. Вернемся еще раз к реальной взаимосвязи этих двух элементов.

Практика показывает, что запоминание исходных словосочетаний и предложений подвергается двум “опасностям”: во-первых, по мере накопления таких речевых единиц они начинают забываться, и это в трудных условиях обучения иначе быть не может. Во-вторых - и это более существенно - чем больше изменений обучаемые производят в этих готовых речевых единицах, тем более эластичными они становятся. Постепенно стирается грань между конкретными лексически-фиксированными связями, и связями более обобщенными, в которых выражается взаимонастроенность друг на друга целых категорий лексических единиц. Шаг за шагом конкретный стереотип твердо фиксированной лексикой переходит в конкретно-категорийный, а затем уже в межкатегорийный стереотип. Покажем это на примере. Учащийся запомнил готовое предложение «I like to read books in English», затем он учится варьировать его сперва только последний компонент предложения I like to read books in Russian, in Uzbek; после этого расширяется диапазон инфинитивов и зависящих от них компонентов предложения, сначала в рамках категории обозначений интеллектуально-учебных действий (в форме инфинитивов) - I like to study English (Russian, Uzbek), to write letters..., to do my homework in..., а затем варьируется и глагол-сказуемое - I want to..., I am glad to... и др. По мере расширения радиуса этих вариаций, изначальное предложение I like to read books in English постепенно “блекнет”. Оно становится все менее нужным как основа новых сочетаний слов: образовался новый, качественно более высокий стереотип (глаголы, обозначающие положительное отношение к действию + обозначения действия + объект этого действия + обстоятельство). Такой переход от конкретного лексически-фиксированного стереотипа к лексически менее фиксированному, а затем к межкатегорийному стереотипу в значительной мере обусловлен спецификой английского языка, в котором нет таких препятствий,

как морфологическая дифференциация в немецком или русском языках. Забегая вперед, можно отметить, что Н.Н.Акимова [5] безусловно права, когда для немецкого языка предусматривает две стадии - стадию заучивания готовых сочетаний и стадию их варьирования, но для английского языка, в силу его специфики, такое разделение вряд ли обосновано.

До сих пор говорилось о комбинировании лексических единиц без учета грамматического, преимущественно синтаксического аспекта этого вопроса. Между тем, формирование новых сочетаний слов происходит в рамках определенных синтаксических схем, в определенных структурах словосочетаний и предложений [148]. Ряд ведущих психологов и психофизиологов речи [61, 62, 63] указывают на то, что в мозговой системе говорящего обязательно формируются синтаксические схемы предложений. Психофизиологическая сущность формирования этих схем однако, не может быть оторвана от их лексического содержания. Синтаксическая схема предложения в мозговой системе человека формируется путем многократного сочетания друг с другом слов - представителей определенных категорий [71, 153], причем такие схемы закрепляются по мере того, сколько представителей каждой категории в потоке речевого общения и его внутреннеречевой подготовки сочетались друг с другом. Из этого вытекает, что и при усвоении иностранного языка комбинирование лексических единиц определенных категорий одновременно закрепляет, формирует указанные синтаксические схемы. Чем больше таких сочетаний, тем прочнее синтаксические схемы, тем легче происходят действия по формированию новых сочетаний слов. Указанные в литературе [138] и использованные нами материалы самоотчетов обучаемых дают возможность выявить основные действия, которые совершаются говорящими при формировании новых в его речевом опыте сочетаний иноязычных слов. Эти действия следующие:

1. Лексическое варьирование-подстановка, например на основании ...tell about our village путем подстановки порождается ...tell about our farm, our garden, our village club и т.д.

2. Морфологическое варьирование: оно может быть представлено в двух разновидностях - как морфологическая подстановка без изменений в других членах предложения, например, we are good football players – They are good football players, и такое морфологическое варьирование, которое вызывает изменения в других словах: I am a good football player – My friend is a good football player.

3. Действия по расширению предложения.

Речь идет о так называемых деривациях предложения, система которых была разработана американскими лингво-методистами Д.Ллойд и Г.Уорфелом [159]. Указывается, что в каждом предложении следует выделить именные полюсы и вербальный полюс, например, в предложении The agronomists live in that house имеются два именных полюса – the agronomists и house и один

вербальный полюс live. Первый именной полюс может быть расширен, например, many farm agronomists of our village, вербальный полюс live together второй номинальный полюс In that nice house near the river. Такие расширения (derivation) могут иметь место в начале и в конце предложения, например yesterday evening I watched T.V. together with my family, и могут носить характер вклинения или вставки (insertment) например, Yesterday I watched an interesting football programme on T.V. together with my family. В обоих случаях перед нами деривация предложения I watched T.V., в первом случае как расширение в начале и в конце предложения и во втором случае как вставка. Для целенаправленного обучения комбинационному умению важно располагать набором наиболее употребительных деривационных структур, но в любом случае такое расширение предложения или словосочетания опирается на усвоенные ранее конкретно-категорийные стереотипы и их модели. Схема развития может быть представлена следующим образом: у обучаемого сформировался конкретно-категорийный стереотип - обозначение лица + watched + обозначение программы programme on T.V. + together with + обозначение лиц, совместно с которыми какая-то деятельность осуществляется: далее как исходная единица актуализируется конкретное предложение I watched... a programme on T.V., после чего в соответствии с речевым замыслом и на базе данного конкретно-категорийного стереотипа формируется расширенное предложение I watched the T.V. programme together with my family.

4. Действия по соединению автономных синтаксических единиц без изменений в каждом из них, или с лексическим или морфологическим варьированием в одной из них, или в обеих. Например, словосочетание №1, the workers of our farm впервые комбинируется с сочетанием №2, get up at 4 o'clock in the morning и с словосочетанием in summer - здесь нет никаких изменений; другой пример: My friend's father + works in the village school + as a teacher - лексически варьируется первое сочетание my friend's mother.

5. Действия по извлечению лексических единиц из других ранее усвоенных контекстов для их последующего прикомбинирования к другим речевым единицам; например, беспрепятственно актуализируется I don't like to ..., но есть трудности в припоминании слова autumn и слова play эти слова актуализируются на родном языке и тут же припоминается ряд spring, summer, autumn, winter и предложение in the afternoon we play in the yard, из чего извлекаются слова autumn и play для прикомбинирования к I don't like to... - In autumn I don't like to play in the yard.

6. Действия по "притягиванию" к так называемым первичным очагам вербализации других элементов предложения.

Специальными исследованиями установлено, что порождение нового для учащегося предложения может осознаваться как актуализация любых слов или словосочетаний, даже тех, которые не несут главной информации в предложении. Объясняется это тем, что мысль уже сформирована средствами

родного языка, а из иноязычных эквивалентов в сознании всплывает то, что лучше усвоено или в данную секунду привлекло внимание говорящего (Ю.А.Кудряшов). После этого говорящему предстоит "притягивать" к этим первичным очагам вербализации других элементов формируемого предложения. Например, ученик намеревается в ответе на вопрос *How do you get to your collective farm?* ответить «Я должен сесть в автобус вблизи рынка». Он располагает конкретно-категорийным стереотипом *we must + take +* обозначение средств транспорта и конкретно-категорийным стереотипом *near the +* обозначение места, но в данный момент у него в сознании актуализируется слово *the bus* и слово *near* после чего он проводит действия по "притягиванию" остальных элементов.

Таковы основные виды действий, совершаемые при формировании новых для речевого опыта обучаемого сочетаний слов и более крупных речевых единиц.

Обособленно стоит вопрос о трансформационных действиях. Сторонники переноса основных положений трансформационной грамматики в методику обучения иностранному языку считают эти действия исключительно важными и предлагают строить преподавание иностранного языка вообще, и в частности обучение порождению новых предложений на так называемых трансформах. В соответствии с этим учащиеся, чтобы задавать вопрос *Do you often visit your grandparents in their collective farm?* должны обладать такими исходными предложениями как *I visit my grandparents, I do it often, they live in a collective farm, it is their collective farm* и путем трансформирования предложения *I visit my grandparents* в *do you visit your grandparents?* и с помощью других операций построить требуемый вопрос. Однако процесс порождения этих "трансформ" не происходит подобным образом, ибо вопросительный речевой замысел сразу же ассоциируется с вопросительной структурой. Считая этот аргумент убедительным, можно исключить трансформационные действия из набора действий по порождению новых сочетаний слов и предложений, не отрицая при этом эффективность некоторых трансформационных упражнений на ранней стадии формирования навыка построения вопросительных и отрицательных предложений.

Действия по комбинированию слов, словосочетаний и предложений в новых для учащихся речевых произведениях были рассмотрены здесь подробно потому, что выявление их может иметь значение для последующего построения соответствующих упражнений [65]. Очевидно, что эти действия совершаются с разной степенью сознательности: в начале осознанно и развернуто, затем все более неосознанно, свернуто вплоть до создания соответствующих автоматизмов [60]. При этом необходимо напомнить, что в глубине процесса автоматизации комбинационных действий, в его основе лежит переход от актуализации конкретно-категорийных стереотипов (всплывает конкретная лексически-фиксированная часть фразы с последующим выбором

прикомбинированной единицы из определенной категории) к функционированию межкатегорийных стереотипов. Обучаемый в начале может только сказать *My father works at a collective farm*, затем расширяется круг членов семьи и перечень мест работы, после чего возникает возможность сказать уже о любом человеке (категория одушевленных), где он работает и т.д. Таким образом, неоднократное выполнение действия по лексическому варьированию в пределах данной синтаксической модели и функционально-коммуникативной направленности фразы [83], автоматизируясь расширяет коммуникативный диапазон говорящего, и, расширяя его, одновременно автоматизируется. Не следует забывать, что в этот же период обучения аналогичные процессы происходят и с другими предложениями-фразами, например, готовое предложение *My friend lives in Navoi Street*, которое также путем варьирования и других действий постепенно "уступает место" конкретно-категорийному стереотипу, что дает обучаемому возможность говорить о любом лице, где оно проживает. Эти и другие динамические стереотипы как бы накладываются друг на друга, и в результате может возникнуть такой уровень варьирования, который при должной лексической мобильности обеспечивает комбинирование в рамках межкатегорийного стереотипа "обозначение лица + действия или состояния + обозначение места нахождения, работы, отдыха".

Комбинирование языковых и речевых единиц накладывается на процесс внутреннего перевода. Отсюда важность соотнесения обучения комбинированию с переводными действиями (имеется в виду перевод с родного языка). Из всего, что было сказано выше, вытекает необходимость при обучении комбинированию опираться на внутреннеречевые переводные действия и, следовательно, также на перевод как на основу обучения комбинированию. Поясним эту мысль подробнее.

Не вдаваясь пока в решение вопроса об упражнениях для обучения комбинированию, можно уже на данном этапе исследования прогнозировать, что одной из самых трудных задач является стимулирование порождения новых комбинаций слов, словосочетаний и предложений, точнее "вызов" таких комбинаций. При этом, разумеется, можно пользоваться как одноязычными, так и двуязычными приемами. Можно, например, вызвать новую комбинацию *my brother's friend* вопросом *Is Tom your friend?* если учащемуся давать указание ответить отрицательно и приписать предмет или лицо, о котором задается вопрос, другому члену семьи; тогда ответ будет гласить *No, he is not my friend. He is my brother's friend*. Можно предложить учащемуся картинку, на которой известные ему предметы или лица поставлены в ранее не встречавшиеся отношения и положения, что при описании тоже вызывает новые сочетания слов. Однако, что может быть проще, чем использовать сочетание или предложение на родном языке, в котором новая англоязычная комбинация уже по содержанию указана. В этой связи целесообразно вспомнить градации, которые В.С.Цетлин предлагает соблюдать в плане новизны мысли и её

иноязычного выражения. В.С.Цетлин различает три ступени: первая, когда мысль на родном языке новая и её выражение на иностранном языке соответственно тоже новое; вторая ступень, когда мысль на родном языке ранее уже была сформулирована, но на иностранном языке выражается впервые и, наконец, третья ступень, когда мысль ранее была сформулирована как на родном, так и на иностранном языке. В свете исследуемой нами проблемы интерес представляет только первая и вторая ступени, поскольку лишь они предполагают образование новых иноязычных связей. Не подлежит сомнению, что первая ступень значительно более трудная, чем вторая и речевые задачи по выражению новых мыслей средствами иностранного языка должны быть хорошо подготовлены. Нетрудно обнаружить, что использование перевода с родного языка на английский в значительной степени снимает противоречие между первой и второй ступенями. Когда новая комбинация слов и словосочетаний вызывается переводом с родного языка, то мысль в любом случае уже сформулирована и остается только решать вопрос, должен ли ученик изложить её на родном языке сам или текст для перевода должен быть предложен в готовом виде. Об этой дифференциации пойдет еще речь ниже, здесь же важно отметить, что перевод с родного языка, неминуемый при формировании новой комбинация иноязычных языковых и речевых единиц (в силу неминуемости внутреннего перевода вообще), представляет собой эффективное средство «стягивания, сочетания, соотнесения обозначений таких понятий, которые на иностранном языке до этого не стягивались, не сочетались, и не соотносились» [95, 96].

Проблема переводной основы комбинационных действий имеет и другую сторону. Выше неоднократно говорилось о том, что припоминание прикомбинированных единиц часто представляет собой трудность для образования новой речевой связи. Эта трудность снижается, когда обучаемый располагает прочно сросшимися эквивалентными парами «Слово на родном языке = слово на иностранном языке». Как показали специальные исследования, такая связь эквивалентов должна быть обособлена от других связей иноязычного слова; это должен быть беспрепятственно функционирующий стереотип перевода изолированных слов, при наличии которого актуализация слова на родном языке автоматически вызывает актуализацию его иноязычного эквивалента []. Данную эквивалентацию не следует упрощать: недостаточно располагать такими стереотипами перевода как «ожидать = to wait», а надо располагать переводом «ожидать = to wait for» [164], или такие "противопоставительные" переводы как «to come – прийти: to go – пойти». Таким образом, наличие этих двуязычных стереотипов может снять в значительной мере трудности формирования новых речевых связей.

В предыдущих наших рассуждениях мы пока не коснулись такого важного вопроса как обусловленность новых для учащихся сочетаний слов мотивацией речевых поступков, иными словами, вопроса о том, как мотивированность

речевого действия влияет на степень легкости формирования новых словесных комбинаций. Между тем, очевидно, что этот вопрос может иметь важное значение.

Как известно, в психологической и психолого-методической литературе противостоят друг другу две концепции о порождении высказывания. А.Н.Соколов, Г.В.Кольшанский, Н.П.Бехтерева и другие представители психологической, нейрофизиологической и лингвистической науки считают, что мысль с самого начала облекается в форму одного из натуральных языков, т.е. нет мысли до её вербализации [124, 24, 73, 51].

Противоположная точка зрения, представленная Н.И.Жинкиным, А.А.Леонтьевым и отчасти И.А.Зимней [63], Л.Судек [166] и др. сводится к тому, что мысль зарождается в специфическом внутреннеречевом коде, носящем образно-схематический характер, а затем только перекодируется на знаки натурального языка. Однако, независимо от этих коренных разногласий, представители обеих концепций приходят к одинаковым выводам по двум вопросам: во-первых, представители обоих направлений единодушны в том, что внутреннеречевая подготовка высказывания начинается с мотивационной фазы (мотив, цель, речевая интенция), затем проходит аналитико-синтаксическую фазу и завершается исполнительной фазой; во-вторых, сторонники невербальных истоков мысли тоже указывает на то, что при подготовке иноязычного высказывания должно происходить перекодирование с кода родного языка на иноязычный код, т.е. признают необходимость внутреннего перевода с той же определенностью, с какой это делают представители противоположного направления. Учитывая единодушие авторов по этим двум вопросам, можно в дальнейшем не вдаваться в спорную до сих пор проблему характере самих истоков мысли. В любом случае интенсивность переживания мотива и цели высказывания, осознание личностного значения речевого акта интенсифицирует все процессы внутреннеречевой подготовки высказывания [68, 45, 158]: более отчетливо и дифференцированно актуализируются во внутренней речи все элементы предстоящего высказывания, ускоряются все действия, связанные с внутренним переводом, а именно: обозрение возможностей перевода на иностранный язык, переформулирование выражения мысли на родном языке, припоминание слов и др. Кроме того, при изначальном намерении общаться на иностранном языке возникает что-то похожее на “смешанное мышление” [23], когда фактически трудно оторвать процесс формирования мысли средствами родного языка от внутреннеречевого перевода на иностранный язык, т.к. формирование мысли средствами родного языка с самого начала переплетается с переводными действиями.

Из сказанного вытекает важность мотивированности высказывания для образования новых речевых связей. Когда учащемуся задается вопрос *What did you do yesterday in the afternoon?* и он, допустим, желает выразить мысль, что вчера после обеда ходил в больницу, чтобы навестить больную маму, он может

располагать всеми необходимыми для этого лексическими единицами (yesterday, went, a hospital, to visit, mother, ill) но в своем речевом опыте никогда еще не сочетал to go + the hospital, (to go + to the hospital), так как употреблял только my brother works at the hospital, и to go to the cinema, а глагол to visit, естественно не сочетался с my mother, а сочетался с my friend б он никогда не сказал по-английски, что мама больна. Как видно, ученику предстоит образование множества новых речевых связей, множество новых сочетаний слов. Если данная ситуация реальна и задуманное сообщение переживается учащимся в эмоционально-личностном плане, то, во-первых, предстоящее высказывание очень живо и отчетливо актуализируется во внутренней речи на родном языке [155], и тут же задействуются все операции, связанные с формированием новых сочетаний, например, вспоминает I went to, микроперевод “больница” = hospital, аналогия с went to the cinema, went to the park, went to the yard и формируется фраза went to the hospital; желание высказаться стимулирует замену в готовом сочетании I visited my friend слова friend словом mother, а также образование новой речевой связи She + is ill; личностно-эмоциональный характер высказывания как бы заставляет несочетавшиеся ранее элементы “становиться в ряд”, разумеется при условии, что в ходе предыдущего обучения эти элементы действительно были усвоены. Фактически мотивационная и аналитико-синтаксическая фазы подготовки высказывания сливаются.

Из сказанного может быть сделан предварительный вывод (в дальнейшем этот вопрос будет рассмотрен подробнее) об основополагающей роли коммуникативности (мотивированности) речевых заданий как наиболее благоприятного “режима” осуществления действий по комбинированию и, следовательно, всего процесса образования новых для говорящего сочетаний иноязычных слов.

Выше была сделана попытка охарактеризовать процесс образования новых сочетаний усвоенных учащимися языковых и речевых единиц в психологическом плане. Изложенное дает основание для следующих методически релевантных выводов.

I. Изложенное в настоящем пункте, как нам думается, достаточно ясно характеризует умение сочетания по-новому английских языковых и речевых единиц, для краткости - комбинационное умение, как одно из важнейших предпосылок овладения английской речью. Основополагающая роль данного умения заключается в том, что только оно обеспечивает в речи обучаемых неразрывное взаимодействие подготовленного и неподготовленного, запомнившегося в готовом виде и впервые комбинируемого. Как было показано выше, методологически неверно ставить вопрос о том, что важнее - запомнить возможно большее число готовых сочетаний или уметь образовать новые. Учитывая, что количество закрепленных в памяти обучаемых сочетаний при незначительном количестве недельных часов ограничено, даже те сочетания,

которые казались твердо усвоенными, часто воссоздаются учащимися во внутренней речи “по-новому” и поэтому представляют собой что-то промежуточное, среднее между готовым и вновь комбинируемым. Кроме того запомнившиеся сочетания слов служат, как это было показано, материалом варьирования и прикомбинирования и базой для прикомбинирования. Всё это следовательно подтверждает основополагающую роль данного умения.

2. Было установлено, что функционирование умения комбинировать обусловлено сформированностью навыков выполнения определенного набора комбинационных действий, а именно: лексическое варьирование, морфологическое варьирование, расширение, соединение синтаксически автономных единиц, извлечение прикомбинируемых единиц из других контекстов, “притягивание” к первым очагам осознанной иноязычной вербализации остальных элементов предложения. Выявление этих комбинационных действий имеет важное принципиальное значение, т.к. во-первых, определяет основные направления обучения комбинационному умению и, во-вторых, может лечь в основу выявления соответствующих комплексов упражнений.

3. Было показано, что степень сформированности комбинационного умения может служить критерием характеристики уровня речи учащихся в плане соотношения репродуктивного и продуктивного элементов. На основе этого критерия было выявлено три уровня: преимущественно репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и преимущественно продуктивный. Учитывая условия школьного обучения (2-4 часа в неделю), характер речевых задач и ограниченный объем языкового материала, может быть сделан вывод о том, что на начальном и среднем этапах обучения достижимым является только второй уровень - репродуктивно-продуктивный, при котором речь учащихся опирается на определенные хотя-бы на время запомнившиеся и легко воспроизводимые словосочетания и предложения, с которыми и вокруг которых обучаемые производят указанные выше комбинационные действия.

Отсюда может быть сделан вывод о том, что обучение комбинационному умению на репродуктивно-продуктивном уровне речи предполагает отбор определенных словосочетаний и предложений как базисных единиц для осуществления комбинационных действий, в результате чего и расширяется содержательный диапазон речи обучаемых. Такое словосочетание или предложение может быть рассмотрено как база комбинирования, а языковые и речевые единицы, служащие материалом для преобразования базы – как единицы прикомбинирования. Отсюда возникает задача отобрать основные базы комбинирования, и для каждой базы - наиболее употребительные прикомбинирования.

4. Из наших теоретических рассуждений становится ясным, что определение базовых сочетаний и предложений, а также единиц для их комбинационных преобразований должно проводиться в соответствии с

коммуникативными функциями, с коммуникативной направленностью отбираемого материала. При этом основное определяющее значение имеет тема устной речи (ТУР) как отражение в речевой деятельности учащихся относительно автономной и коммуникативно значимой области их деятельности, иными словами, в рамках каждой темы должны быть отобраны как базовые сочетания и предложения (базы комбинирования), так и коммуникативно-оправданные единицы прикомбинирования, так как только такой подход может обеспечить процессу формирования новых связей необходимую мотивацию.

5. Поскольку на начальном и среднем этапах школьного обучения порождение иноязычного высказывания происходит при активнейшем участии внутреннего перевода, эффективность обучения комбинационному умению зависит от обучения межъязыковой эквивалентности, т.е. от наличия прочно сросшихся межъязыковых эквивалентных пар, соответствующих грамматическим или лексическим нормам английского языка. При этом имеются в виду эквивалентные пары слов и словосочетания, а также потенциальные связи этих единиц. Данный вывод имеет значение для определения всего характера обучения комбинационному умению и для определения адекватных комплексов упражнений.

6. Из сказанного вытекает, что дальнейшее исследование содержания обучения комбинационному умению должно охватить отбор базовых сочетаний и предложений, и определение содержательного диапазона их преобразований путем комбинационных действий, что и составляет предмет рассмотрения следующего пункта данной главы.

### 1.3. Определение предметного содержания обучения комбинационному умению и отбор языкового и речевого материала для его реализации

На любой точке обучения иностранному языку наличные у обучаемого речевые связи и вновь образуемые сочетания слов могут быть описаны с трех позиций.

I. Сочетания слов могут быть представлены как лексическое содержание грамматических структур. Если в процессе обучения грамматическим структурам обеспечить их максимальную лексическую наполненность, то все структуры в их совокупности охватывают все или почти все возможные сочетания слов. Так например, в упражнениях на усвоение степеней сравнения прилагательных включаются все усвоенные к этому моменту прилагательные и все существительные, между которыми может быть проведено сравнение. В упражнениях на усвоение The Past Indefinite Tense встречаются все знакомые учащимся глаголы, и сочетающийся с ними максимум лексических единиц, обозначающих деятеля, дополнения и обстоятельства действия. В итоге такая лексическая наполненность грамматических структур и форм практически

исчерпывает все возможные сочетания слов и даже предложений на данный момент обучения. Следует отметить, что согласно высказанной в литературе точке зрения и экспериментальным данным, обучение грамматическим структурам всегда должно осуществляться с максимальным охватом усвоенной лексики [105, 136].

В принципе вполне возможно путем предельного лексического насыщения грамматических структур определить все возможные на данный момент сочетания слов и соответственно выявить комбинационные базы и единицы прикомбинирования. В дальнейшем, при разработке комплексов упражнений этот способ учета сочетаний слов может оказаться полезным для обеспечения правильности речи обучаемых, но он мало пригоден для отбора, языкового и речевого материала, реализуемого при обучении комбинированию, так как в недостаточной мере накладывает содержательные ограничения на этот материал.

2. Максимум сочетаний слов, допустимый при определенном запасе лексики можно установить и другим способом, а именно ориентируясь на так называемые узловые слова основных разделов и подразделов предметного содержания речи и их связей. В теме устной речи, и её подтемах не все слова несут одинаково важную коммуникативную нагрузку; можно выделить слова, вокруг которых, как вокруг узлов концентрируется основное содержание, и вместе с этим обширная сеть сочетаний других слов между собой и с узловыми словами. Так, например, в теме “Наша деревня” узловыми словами могут быть: поля, жилые дома, кинотеатр и т.д. Если поставить себе задачу выразить на английском языке всё, что характеризует, уточняет, раскрывает понятия, выражаемые узловыми словами, то вместе с этим возникает словесное выражение обильной сети связей узлового слова. Тогда, например, по узловому слову “Кинотеатр” на английском языке сообщается, сколько кинотеатров имеется в селе, где они расположены, в каких зданиях размещены, работают ли они каждый день или только в определенные дни, как часто меняется репертуар фильмов, какие фильмы были показаны в последние дни, часто ли ученик ходит в кино, и в какие дни и сеансы, на какие фильмы в последнее время ходил, какие особенно нравятся, с кем обычно ходит в кино, бывают ли походы всем классом, на каких местах любят сидеть (близко или далеко) и т.д. Представим себе, что такая же работа проводится со всеми узловыми словами и тогда ясно, что в совокупности окажется реализованным подавляющее большинство возможных сочетаний слов по теме, причём это безусловно обеспечивает порождение множества новых речевых связей.

Не подлежит сомнению, что концентрирование речевой деятельности учеников на узловых словах является хорошим стимулом формирования новых сочетаний и поэтому должно быть использовано как один из видов упражнений для обучения комбинационным умениям. Однако определение сочетательных связей узловых слов по ряду причин шло пригодно как способ выявления предметного содержания обучения комбинированию: во-первых, он не дает

возможности выделить основные базовые сочетания (базы комбинации), вокруг которых затем могут осуществляться действия по комбинированию; во-вторых, при таком “обговаривании” слов [110] теряется из виду соотнесенность комбинирования слов и грамматических структур.

3. Иначе дело обстоит с третьим способом создания “карты” возможных сочетаний слов на определенной точке обучения иностранному языку, а именно, со способом, который может быть назван тематико-структурным. Суть его заключается в следующем. Как и при предыдущем способе, исходную роль играют темы устной речи (ТУР). Только на этот раз в теме не выявляются узловые слова, а так называемые узловые речевые задания (УРЗ). Данное понятие в методической литературе впервые введено в диссертационном исследовании А.Имамова [67]. Автор показал, что в рамках каждой темы устной речи целесообразно выявить определенный перечень частных умений, каждое из которых предполагает обученность учащихся решению на иностранном языке определенного достаточно весомого коммуникативного задания. По теме "Спорт" например можно добиваться формирования у учеников следующих частных умений: сообщение установочных данных об уроках физкультуры: сколько раз в неделю они предусмотрены, где они происходят, в зависимости от времени года и др.; сообщение и расспрос о том, чем класс занимается на уроках физкультуры; участие на этих уроках отдельного ученика - (оценка, какой вид спорта предпочитает, какие показатели по этому виду) и др. Представим себе, что на такие узловые речевые задания разбиты все основные темы устной речи программы данного класса, и вообще вся программа обучения иноязычной устной речи. В таком случае работа над темами представляет собой систематическое обучение учащихся общению по этим узловым речевым заданиям, иными словами в решении этих заданий реализуется вся учебно-речевая коммуникация, которая учащимся на данном этапе по силам.

Вместе с этим стимулируется порождение тех сочетаний слов, которые необходимы для решения с максимальной обстоятельностью каждого узлового речевого задания и всех узловых речевых заданий вместе взятых. Это представляет собой систематизацию всего коммуникативно направленного речевого материала по темам; одновременно определяется и систематизируется также максимум необходимых и достаточных для этого комбинаций слов, словосочетаний и предложений. Добавим к этому еще и следующее: чтобы узловое речевое задание решалось учащимися максимально обстоятельно, расширенно, и всесторонне, завершающему его звену необходимо предпослать серию подготовительных упражнений [53] в ходе запоминания которое стимулируется, и вместе с этим облегчается формирование множества новых сочетаний слов. Если обучающий заранее разработал тему по УРЗ и подготовительные упражнения к ним, четко представляя себе и фиксируя в виде проекта перечень формируемых сочетаний слов, то вместе с этим определено предметное содержание обучения комбинированию в рамках данной темы.

Такая “карта” сочетаний слов по УРЗ разумеется не может быть исчерпывающей, но этого и не требуется. Если узловые речевые задания выделены правильно, если они расположены так, что каждое следующее УРЗ включает максимум элементов предыдущих заданий, и если наконец, тема рассмотрена в расширенном плане (например, включение элемента "Кинотеатр" в тему "Наше село"), то выявленные таким образом сочетания слов составляют достаточную и коммуникативно необходимую совокупность комбинаций в систематизированном виде.

Выше говорилось, что данный способ может быть назван тематико-структурным, однако до сих пор речь шла только о его тематическом аспекте. Обратимся теперь к структурному.

Для решения каждого узлового речевого задания употребляется множество разнообразных грамматических структур, и если говорить о начальной и средней ступенях обучения, где темы устной речи отражают основную деятельность учащихся и грамматические структуры самые употребительные, то можно предположить, что при этом каждый раз, т.е. в пределах каждого УРЗ, могут найти применение все или почти все усвоенные грамматические структуры [148, 150]. Отсюда может быть сделан следующий вывод: планирующий должен располагать перечнем этих структур, соотнести их с содержанием решения узловых речевых заданий и таким образом выявить структурный инвентарь возможных высказываний по каждому УРЗ в его оптимальном лексическом наполнении. Это дает возможность установить исходные или базовые сочетания в рамках каждой структуры и тот речевой материал, который требуется для их варьирования, расширения, соединения и др. Остановимся более подробно на этой процедуре.

Итак первая задача - это выражение в структурных моделях тех грамматических явлений английского языка, которые релевантны для обучения комбинационным умениям на конкретном этапе школьного обучения, - в нашем случае в IV-VI (V-VII) классах средней школы. Это должны быть структурные модели сочетаний слов и в этой связи возникает необходимость занять определенную позицию в споре лингвистов о том, следует ли разграничить словосочетания и предложения или же, как считает Б.А.Ильиш [66], к словосочетаниям следует отнести “любую комбинацию двух или более слов, являющуюся грамматическим единством кроме аналитических форм”. Этой точки зрения, кроме Б.А.Ильиша, придерживается В.В.Виноградов, который пишет, что словосочетаниями обычно называют “грамматические единства, образуемые посредством соединения двух или большего количества слов, принадлежащих в знаменательным частям речи, и служащие обозначением какого-нибудь единого, но расчлененного понятия или представления” [34]. Другими словами, всякое соединение самостоятельных слов в речи - будет ли оно выражением целого психологического суждения или его части - словосочетание [113, 30, 54]; предложения, следовательно, тоже являются

словосочетанием. В противоположность этому большинство лингвистов словосочетание трактует как “несамостоятельное грамматическое единство”, “синтагму”, “непредикативную синтагму”, “словесную группу”, “сочетание”, “конструкцию” [13, 14, 27] и противопоставляет предложению.

Отчетливо эта точка зрения была выражена А.А.Шахматовым, подчинившим словосочетание предложению. Разделяя сочетания слов (как и Ф.Ф.Фортунатов) на законченные и незаконченные, Шахматов считает, что учение о словосочетании рассматривает только незаконченные сочетания слов. Главным признаком законченного сочетания слов считается его предикативность [133]. В концепции А.А.Шахматова и его последователей, “незаконченные” сочетания слов и есть словосочетания, которые входят в состав предложения и именно они и составляют предмет изучения словосочетания в синтаксисе.

Словосочетание является “строительным материалом” для предложения, они выражают единое, нерасчленимое понятие, но несамостоятельное в силу отсутствия у них предикативности [101, 141, 13] и поэтому только через предложение входят в систему коммуникативных средств языка.

Как известно, методист вправе опираться в своих исследованиях на одну из противоположных точек зрения лингвистов, и в данном случае с позиций методики кажется более плодотворным и перспективным выбор той точки зрения, которая различает словосочетание и предложение. Обоснованием этого выбора может служить соображение лингводидактического характера, а именно, что при обучении иностранному языку словосочетание (синтагма) занимает относительно самостоятельное положение, о чем свидетельствует его роль в поэтапном формировании основ речи [62], в ходе которого некоторое время предусматривается речевая реакция одними только словосочетаниями [76] или поэтапная подготовка фразы и даже сверхфразового единства путем предварительного формирования словосочетаний [67].

Специальными исследованиями доказано, что различные типы словосочетаний является ведущими компонентами речи изучающего неродной язык. Так, например по статистическим данным анализа речи студентов на неродном языке в 10 000 порожденных ими предложений было зафиксировано 6 060 атрибутивных словосочетаний [36]. Но особое значение четкое деление на словосочетание и предложение приобретает при обучении комбинационному умению, во-первых, потому, что словосочетание (=непредикативное сочетание слов) является единицей комбинирования (новые комбинации из ранее усвоенных словосочетаний), во-вторых, потому, что обучение морфологическому варьированию, за исключением варьирования глагольных форм, очень часто происходит в пределах синтагм [122], а лексическое варьирование в большинстве случаев - синтагматическое, в третьих, расширение предложений обычно протекает путем присоединения синтагм (On Monday + I go to school at 7 o'clock + in the morning), а иногда и расширение

синтагмы происходят таким же образом (the beautiful houses + of our village). Все эти соображения нам кажутся достаточным обоснованием выделения структурных моделей отдельно для словосочетаний (синтагм) и предложений [143, 151]. При этом под словосочетанием или синтагмой в дальнейшем понимается непредикативное свободное сочетание двух или более как “смысловых”, так и служебных слов, по образу и подобию которого в языке может создаваться Н-ное количество синтаксически однотипных сочетаний.

Именно таким свободным сочетанием лексических единиц по определенной модели неустойчивое словосочетание отличается от “полузастывших” или “застывших” [123], т.е. от устойчивых, и в отличие от них носит грамматический, а не лексический характер.

Решив таким образом фиксировать структурный инвентарь обучения комбинационному умению в структурных моделях словосочетаний (синтагм) и предложений, необходимо было определять источники и процедуру их выявления. Поскольку ваше исследование проводилось на материале первых трех лет обучения английскому языку в узбекской школе, перечень структурных моделей синтагм и предложений необходимо было ограничить грамматическими явлениями и лексиконом, предусмотренным программой и учебником английского языка для IV-VI (V-VII) классов.

Для выявления структурных моделей словосочетаний мы опирались на результаты исследований представителей так называемой деривационной грамматики, прежде всего на фундаментальный труд Д.Ллойда и Г.Уорфеля и, следуя их примеру, обозначили единицы этих моделей по их принадлежности к частям речи, так как модель синтагмы не может отразить её синтаксическую функцию в предложении. Было установлено, что в речи учащихся указанной выше аудитории актуальными являются 14 структурных моделей словосочетаний, а именно:

1.  $\text{det}_{\text{dem.pr}} + \text{N}$  - this book
2.  $\text{det}_{\text{def.pr}} + \text{N}$  - every day
3.  $\text{det}_{\text{poss.pr}} + \text{N}$  - my book
4.  $\text{det}_{\text{num}} + \text{N}$  - two books  
many books
5.  $\text{det}_{\text{art/pr}} + \text{adj} + \frac{\text{that}}{\text{an}}$  interesting book
6.  $(\text{det}) + \text{N}_{\text{attrib}} + \text{N}$  the village library
7.  $(\text{det}) + \text{N}_{\text{poss.case}} + \text{N}$  (my) father's bicycle
8.  $(\text{det}) + \text{N} + \text{of} + (\text{det}) + \text{N}$  the agronomist of our farm
9.  $\text{det} + \text{N} + \text{N}_{\text{appos.}}$  my brother Tom
10.  $\text{det} + \text{N} + \text{prep}_{\text{about}} + \text{det} + \text{N}$  A story about the war
11.  $\text{prep} + (\text{det}) + \text{N}$  in the room
12.  $\text{prep}_{\text{in}} + \text{N}_{\text{seasons}}$  in Summer
13.  $\text{prep}_{\text{at/on}} + (\text{det}) + \text{N}_{\text{place}}$  at school, at the cinema etc.



В модели №9 выражены предложения со сложным сказуемым - немодальным глаголом (*verbum finitum*) с инфинитивом от другого глагола с частицей *to*.

$Adv.M + S + P_{V.fin+to+inf.} + \frac{Adv.M}{Obj} + \frac{adv.M}{Obj}$  - Now I want to read books in English.

3. Двумя моделями представлены предложения, в которых сказуемое выражено неопределенным глаголом - в модели №10 - глаголом, обозначающим направление:

$Adv.M + S + P_{V.intr.(direction)} + Adv.M \text{ of place}_{(in)to + (det) + N} + Adv.M$  - I go to school at 8 o'clock); в модель №11 - непереходным глаголом, выражающим место пребывания или выполнения действия -  $Adv.M + S + P_{V.intr.} + Adv.M \text{ of place}_{in + (det) + N} + Adv.M$  - I live in Tashkent; He works at a factory.

4. Модели 12, 13, 16, 17, 18 выражают базисные структуры (*basic patterns*) - выделенные многими авторами для дифференцированного отрезания отношение сказуемого и дополнения (предикативно-объектные отношения), а именно:

Модель 12 - сказуемое - переходный или непереходный глагол в абсолютном употреблении  $S+P$  - He smiled или в употреблении с обстоятельством образа действия  $S+P+Adv.M \text{ of Mood}$  - I read well.

Модель №13 - сказуемое, выраженное глаголом *to have* -  $S+P_{have} + Dir.Obj_{det+N} + \dots$  I have interesting books about animals.

Модель №16 - сказуемое, выраженное всеми другими полными переходными глаголами

$Adv.M + S+P_{v.t.} + Dir.Obj. + Adv.M$  - I bought a book in the shop.

Модель №17 - сказуемое - переходный глагол, от которого зависят 2 дополнения - прямое и косвенное

$Adv.M + S+P_{v.t.} + Dir.Obj. + Ind.Obj_{prep+det+ N}$  - The teacher explained the rule to the pupils.

Модель №18 - сказуемое - непереходный глагол с косвенным дополнением  $Adv.M + S+P_{v.int.} + Ind.Obj_{prep+(det)+ N}$  - The teacher spoke about England.

К этим базисным структурным моделям (*basic sentence patterns*) мы сочли целесообразным добавить несколько уточняющих моделей, а именно:

Модель №14 - с глаголом *to have* сочетающиеся с названиями *meals*.

$Adv.M + S+P_{to have} + Dir.Obj_{meals} + Adv.M$  - on Sundays Our family has breakfast at 9 o'clock.

Модель № 15 - с глаголом *to have* + прямое дополнение, обозначающее еду, и обстоятельство, выраженное предлогом *for* + название *meals*.

$Adv.M + S+P_{to have} + Dir.Obj_{meal} + Adv.M_{for+N (meals)}$  - yesterday we had melons for dinner.

Выделение этих двух дополнительных моделей с глаголом to have вызвано специфическими трудностями, неохваченными моделью №13 и большой употребительностью соответствующих фраз во многих темах устной речи.

Модель №19 была выделена в связи с тем, что модель с переходным глаголом, от которого зависят как прямые так и косвенные дополнения, выраженные существительным (модель 17) не отражает структурных особенностей тех предложений, в которых функцию косвенного дополнения выполняет личное местоимение в косвенном падеже, сравните:

The teacher explained the rule to the pupil.

The teacher explained them the rule.

Выражение модели 19 - Adv.M + S+P<sub>v.t.</sub> + Obj<sub>pers.pr.</sub> + Obj<sub>N</sub> + Adv.M.

Таковы те структурные модели предложений, в рамках которых должно осуществляться обучение комбинационному умению на интересующем нас этапе обучения.

Коммуникативно необходимое морфологическое варьирование этих предложений охватывает: (1) Singular-Plural; (2) Present Indef. Tense бесфлективные личные формы - формы 3-го лица единственного числа; (3) личные формы to be в настоящем времени; (4) Present Indefinite – Past Indefinite regular and irregular; (5) Настоящее-прошедшее время глаголов to be, can, must; (6) косвенные падежи личных местоимений (her, him, us, them).

Само собой разумеется, что вышеприведенный структурный инвентарь предложений в утвердительной форме дополняется соответствующими вопросительными и отрицательными предложениями, но они для установления содержательного диапазона обучения комбинированию нерелевантны, так как все элементы темы должны быть отражены как в диалогической, так и в монологической речи, и допускают как утвердительные, так и отрицательные ответы.

Обратимся теперь непосредственно к установлению предметного содержания новых речевых связей по структурно-тематическому принципу. Напомним, что для этого была намечена следующая процедура.

(1) по каждой теме, при её максимально расширенной трактовке устанавливаются основные элементы её содержания [156], которые могут быть выражены в виде узловых речевых заданий и исходных речевых выражений их решения в виде словосочетания или утвердительного предложения; назовем их условно исходными речевыми единицами (см.ниже);

(2) по каждой исходной речевой единице темы устанавливаются коммуникативно маркированные морфологические и лексические вариации, расширения и взаимосоединения, взятые в максимуме. Это реализуется, перебирая подряд все отобранные выше структурные модели - сперва модели предложений, затем словосочетаний, в пределах усвоенной учащимися лексики. В результате выясняется, какие структурные модели коммуникативные

маркированы, т.е. естественны и необходимы для решения каждого УРЗ и каков диапазон комбинирования в рамках каждой из них [165].

(3) одновременно уточняются базовые сочетания слов - предложения и словосочетания и все основные действия и единицы прикомбинирования, вследствие чего удается проектировать содержание и речевое выражение коммуникативно оправданных (маркированных) комбинационных преобразований исходных речевых единиц темы.

Не подлежит сомнению, что данной процедуре всегда присущ некоторый произвольно-субъективный элемент, хотя бы потому, что узловые речевые задания и исходные речевые выражения и их решения в некоторой степени определяются, пользуясь термином Н.Ф.Иртеневой - эпистемологически, т.е. умозрительно, на основании опыта проектирующего, его осведомленности о жизни и интересах обучаемых. Нет, разумеется, и никакой гарантии, что обрисованной выше процедурой исчерпываются все возможные и коммуникативно маркированные комбинации по каждому УРЗ, однако этого и не требуется. Можно с уверенностью сказать, что опыт проектирующего, знание им сферы естественного речевого общения учеников и некоторые приемы, о которых пойдет речь ниже, учет преимущественно репродуктивно-продуктивного характера достигаемого уровня речи учащихся, ясность о видах формируемых комбинационных действиях и соотнесение содержательно-речевого материала со структурными моделями предложений и словосочетаний - все это в состоянии обеспечить проектирование новых речевых связей в необходимом количестве при достаточном их разнообразии и коммуникативной адекватности.

Чтобы проиллюстрировать намеченную выше процедуру, необходимо сперва остановиться подробнее на понятии базисного речевого выражения решения узлового речевого задания и не понятии коммуникативной маркированности словосочетаний и предложений.

Под базисным речевым выражением решения УРЗ понимается предложение утвердительно-повествовательного типа, с помощью которого излагается один из вариантов содержания возможной речевой реакции на поставленный в УРЗ вопрос, и которые в результате морфологического варьирования, комбинационных преобразований может выразить и другие варианты содержания этой реакции [108].

В теме "Cinema Going", например, предусмотрено узловое речевое задание - умение сообщать и расспрашивать других лиц о том, какие фильмы нравятся, - вопрос What films do you like? В данном случае предложений утвердительно-повествовательного типа, выражающее один из вариантов содержания ответа на данный вопрос УРЗ можно представить как

I like films about the Patriotic War.

1 2 3 4

Позиция 4 может быть варьирована о помощью: about acouts, about animals, about school children с расширением about English (American) school children,

about the life of + варьирование второй степени: our workers, scientists, collective farmers, militia-men, etc. Позиция 1 может подвергаться лексико-морфологическому варьированию - My friend, my father, brother 3 обозначения других лиц. Позиция 2 может трансформироваться в отрицательную форму – don't, doesn't like. Позиция 3: возможное расширение films on TV; лексическое варьирование - перенос; books, plays, TV-programmes.

Таким образом данное исходное речевое выражение УРЗ определяет диапазон самых разнообразных преобразований, осуществляемых путем установления новых связей. Как было показано выше, словосочетания отдельных позиций - в данном случае позиции 4 - сами могут быть результатом новых словокомбинаций: school children, English+school children, about English school children, the life of English school children, about the life of English school children, about the life and adventures of English school children с вариациями, например, после просмотра - Том Сойер, of American school boys. Кроме того, вышеприведенное исходное речевое выражение может быть расширено через very much, уточнение времени с переводом в прошедшее время. In the 4th form I liked films about... very much, but now I don't like them - now I like films about American Indians, but my sister doesn't like them.

Во всех этих высказываниях предложение I like films about the Patriotic War остаётся исходным речевым выражением решения данного УРЗ, оно же и является базовым предложением для всех комбинационно-вариативных преобразований, содержание и речевой материал которых таким образом может быть заранее предопределен.

Сказанное может быть отнесено к любому другому УРЗ, например, к умению сообщать и расспрашивать о том, с кем учащийся ходит в кино. В данном случае исходное речевое решение - ответ на вопрос: With whom do you go to the cinema?

I go to the Cinema with my friends –  
 1 2 3 4

с расширением usually, often, seldom, never, варьированием позиции 4 - with my parents, schoolmates, deskmate, brother, sister, etc., с дифференцирующим расширением – on Sundays, on Saturdays (on Sundays) I often go to the cinema with my parents, с варьированием позиции №1 Sometimes our family goes to the cinema + расширение together и с переносом на смежные темы - to the theatre, to the concert, to the circus...

Какой вариант содержания ответа на вопрос УРЗ изберётся как базисный, не имеет значения: главное - это возможность на базе этого варианта определить другие наиболее употребительные варианты и вместе с этим предопределять а) возможное на данном этапе обучения действие по комбинационному преобразованию базы; б) разновидности комбинаций; в) конкретное словесное выражение основных из них; г) необходимый для этого речевой и языковой материал,

иными словами определить предметное, речевое и языковое содержание обучения комбинационному умению в рамках данного УРЗ данной темы устной речи. При этом хотелось бы обратить внимание на то, что наряду с базовым предложением определяются и основные базовые словосочетания, например, *about the war*, и их возможные вариации.

Вернемся теперь к вопросу о соотношении обучения комбинационному умению со структурным инвентарем речи соответствующего этапа обучения. Допустим, что по теме “*Cinema-Going*” определены следующие УРЗ: (1) наличие кинотеатров в нашем городе или селе; (2) их расположенность применительно к месту жительства ученика (школы); (3) краткая внешняя характеристика кинотеатра; (4) отдача предпочтения тому или другому кинотеатру с указанием причины; (5) когда обычно предпринимается поход в кино; (6) легкость (или трудность) приобретения билетов; (7) какие фильмы нравятся, какие меньше; (8) с кем учащийся обычно ходят в кино; (9) сообщение о последнем посещении кино (все данные по УРЗ 1-8, обращенные на конкретные события). Уже при определении исходного речевого выражения решений УРЗ происходит процесс взаимосоотнесения и взаимодействия конкретизации содержания, пересмотра описки структурных моделей предложений и словосочетаний и обозрения наличного лексического материала. При этом уточняется, что по УРЗ №1 базовое предложение оформляется по модели №6 (*There is/are...*) или №13 (*Our village has...*); УРЗ №2 - модель №4 (*...is far from...*) и дополнительно по усеченному идиоматическому предложению *It takes me...* и т.д. Такой процесс взаимосоотнесения приводит к тому, что, с одной стороны, обогащается и разнообразится структурный список реализации УРЗ, а с другой стороны, предопределяется, в рамках ёмких структурных моделей может и должно производиться обучение комбинационному умению. Особенно хотелось бы подчеркнуть мысль о том, что по одному УРЗ могут быть предусмотрены не только одно, но и два, а иногда и больше базовых предложений - исходных речевых выражений решения УРЗ.

Не меньшее, а в практическом плане пожалуй даже и большее значение имеет соотношение базового предложения со списком структурных моделей словосочетаний. Ведь на репродуктивно-продуктивном уровне, характеризующем речевую деятельность обучаемых на младшем и среднем этапах обучения, действия по комбинированию прежде всего осуществляются в рамках словосочетаний и путем прикомбинирования словосочетаний к базовым предложениям. Просмотр списка структурных моделей словосочетаний поэтому в значительной мере предопределяет комбинационные преобразования базовых предложений через выявление базовых словосочетаний и действий с ними. По теме “*Cinema-Going*”, например, по каждому УРЗ может быть установлена актуальность комбинационных действий в среднем по 10-12 структурным моделям словосочетаний из 14: *this film* (модель №1), *every Sunday* (№2), *my father* и *with my brother* (№3), *many films* (№4), *this interesting film*, *my favorite*

film (№5), (our) village cinema (№6) и the cinema of our village, а также the life of... (№8), a film about... (№10) и др.; и по каждому такому базовому сочетанию может быть установлен конкретный материал для варьирования, по функции и месту словосочетания в преобразовании предложения.

Проводя эту работу с узловыми речевыми заданиями основных тем устной речи, мы обнаружили, что темы устной речи отличаются друг от друга по степени их многосоставности, что существенным образом отражается на специфике обучения комбинационному умению в рамках темы [82]. Сравним в этом плане между собой такие две темы как “Our village” и “Cinema-Going”. Нетрудно заметить, что первая тема отчетливо многосоставная: в неё в качестве составных элементов органически включаются такие ранее пройденные темы как: род занятий и место работы членов семьи, школа и школьные занятия, физкультура и спорт, виды проведения досуга, в том числе и “Кино в нашем селе” и многие другое. В отличие от многосоставной темы “Our village”, тема “Cinema-Going” значительно более однородная, особенно на младшем и среднем этапах обучения, когда словарный запас учащихся еще не позволяет беседовать о содержании просмотренных фильмов (кроме общей аннотации a film about...). Посмотрим теперь, каким образом эта характеристика влияет на специфику содержания обучения комбинационному. По каждой из перечисленных выше односоставных тем, которые затем в качестве элементов входят в многосоставную тему “Our village” основные базовые предложения и словосочетания и их вариации уже сформированы, когда проводилась первичная обработка этих тем. Так, например, при прохождении темы “Cinema-Going” уже отработано базовое сочетание “about the Patriotic War” и “a film about the Patriotic War” со всеми основными вариантами. Не все, конечно, запечатлились в памяти обучаемых, но в целом конкретно-категоричный стереотип “a film about...” можно считать усвоенным. Когда учащиеся приступают к многосоставной “собирательной” теме типа “Our village”, “Our Holidays”, “On Sunday” и т.п., по каждому элементу этих тем уже налицо опорный речевой материал, по которому можно осуществить обучение самостоятельному сочетанию слов, в виде воспроизводства запомнившихся сочетаний, припоминания и восстановления в памяти забывшихся предложений и синтагм, построения новых по аналогии под непосредственным руководством учителя и самостоятельного образования новых речевых связей в пределах отработанных структурных моделей. Если бы не было этого опорного материала, сформированного в предыдущих односоставных темах, не было бы возможности всестороннего широкого развертывания многосоставных тем. Обучение комбинационному, разумеется, должно осуществляться и в “односоставных” темах, как это было показано на примере темы “Cinema-Going”, но в этих темах самостоятельное комбинационное охватывает в основном знакомые элементы содержания (например, словосочетания типа with my friend Sasha); новые словосочетания в таких темах либо задаются в готовом

виде (about our youth, about schools etc.) или формируются изначально под руководством и по подсказу учителя. Центр тяжести в обучении самостоятельному комбинированию ложится на “собираательные” многосоставные темы, роль и значение которых в развитии умений комбинационно-неподготовленной речи особенно велика.

Обратимся теперь к понятию коммуникативной маркированности комбинаций. Значение данного понятия становится ясным, если учесть, что существует большая разница между сочетанием слов, которые в принципе возможны, и тех, которые действительно актуальны в данной сфере естественного речевого общения между данными собеседниками. Если в рамках темы “My friend and I” предусмотрено узловое речевое задание “What my friend and I usually talk about”, то оставаясь в пределах одной только пройденной лексикой, можно перечислить свыше 100 сочетаний, среди них такие как we talk about, the agronomist of our collective farm, farm doctors, farm teachers, farm engineers.

Все эти сочетания коммуникативно неоправданны, так как вряд ли встречаются в беседах школьников. В отличие от этого сочетания about the last film, about the last football match on TV, about our marks, football players, our teachers, about our home-work, about the last pioneer meeting и др. актуальны, т.е. коммуникативно-маркированы (=отмечены).

Возникает вопрос, каким образом разграничить коммуникативно-маркированные предложения и словосочетания от немаркированных. Как уже было сказано выше, это может быть осуществлено умозрительно, т.е. эпистемологическим путем (Н.Ф.Иртеньева) исходя из опыта учителя или других лиц, проектирующих содержание обучения устной речи и, в частности, комбинационному умению. Однако, наряду с этим, можно рекомендовать и другой путь, обеспечивающий более объективные результаты, а именно, путь использования самих учащихся в качестве информантов с применением приема анкетирования. Так, например, для установления коммуникативно-маркированных сочетаний, выражающих тематику реальных бесед учащихся, можно попросить их написать на родном языке все, о чем они в последнее время беседовали со своими сверстниками; можно организовать такое анкетирование и по-другому: предложить учащимся перечень на родном языке всех в принципе возможных тем бесед в рамках возможностей их перевода на английский язык, и попросить их, во-первых, подчеркнуть то, о чем они действительно беседовали и беседуют друг с другом, и во-вторых, дописать еще и такие моменты, которые в заданном перечне не учитывались. Если данную работу проводить с достаточно репрезентативным контингентом учащихся, то после сверки ответов между собой и исключения непосильных в языковом отношении единиц может быть подучен перечень коммуникативно-маркированных предложений и словосочетаний, определяющих предметное содержание обучения комбинированию в пределах УРЗ. Таким образом можно

охватить целую тему устной речи в её узловых речевых заданиях, установить базовые предложения и словосочетания и их коммуникативно-оправданные комбинационные преобразования.

Сказанное еще не означает, что коммуникативно-немаркированные предложения и словосочетания должны быть исключены из процесса обучения комбинированию, но их роль может быть определена лишь в зависимости от решения вопроса о необходимости или ненужности некоммунитивных, “тренировочных” упражнений в комбинировании, что является предметом рассмотрения второй главы нашей работы.

В результате изложенного в настоящем пункте могут быть сформулированы следующие выводы:

1. Определение предметного содержания обучения комбинированию предполагает проектирование, с одной стороны, списка тех предложений и словосочетаний, которые должны служить базами комбинационных действий, (базовые предложения и словосочетания), а с другой стороны, их основных комбинационных преобразований и необходимого для этого речевого и языкового материала, иными словами - проектирование самих комбинаций.

2. Целесообразным является выявление предметного содержания обучения комбинированию по темам устной речи, расчлененным на узловое речевое задания, которые и служат основным ориентиром для указанного проектирования. Необходимо установить тот список структурных моделей предложений в словосочетаний, в рамках которых на конкретном этапе обучения должны осуществляться комбинационные действия.

3. В целях систематизации материала и возможного полного его охвата по каждому узловому речевому заданию темы важно определить исходное речевое выражение его решения, в виде утвердительно-повествовательного предложения, (их может быть и несколько) и по каждому такому предложению установить диапазон его комбинационных преобразований. Это реализуется тремя взаимодействующими путями: (1) умозрительным путем на основании осведомленности проектирующего лица о естественной сфере речевого общения учащихся; (2) путем анкетирования, используя учащихся в качестве информантов и (3) ассоциативным путем. В результате можно придать базовым предложениям и словосочетаниям, а также их комбинационным преобразованиям коммуникативно-маркированный характер, т.е. отобрать только те из них, предметное содержание которых могло бы реализоваться также в естественной коммуникации учащихся на родном языке. Соотнесение полученного материала со списком активного словаря учащихся, и с перечнем структурных моделей предложений и словосочетаний вносит определенные содержательные дополнения, а с другой стороны, накладывает на “проект” обучения комбинированию необходимые языковые ограничения.

#### 1.4. Содержание коррективно-повторительной работы для обеспечения

## языковой правильности речи учащихся в процессе обучения комбинированному умению

Как уже было сказано в первом пункте настоящей главы, обучение комбинированию является трудной задачей независимо от влияния типов интерференции или других порождающих ошибки причин. Но эта задача значительно усложняется в силу того, что в процессе комбинирования любой грамматической и лексической навык ставится под особенно сильную нагрузку. Навыки, функционирующие в подготовленной речи, например, при воспроизведении хорошо запомнившихся, стандартизованных тематических сообщений, часто перестают функционировать, когда от учащихся требуется образование новых речевых связей, даже при соблюдении той градации трудностей и с использованием тех опор комбинирования, о которых было сказано в предыдущем пункте [130]. Поэтому не случайно авторы, исследовавшие проблематику неподготовленной речи, особый упор делают не опасности значительного увеличения количества ошибок, и некоторые исследователи даже предлагают включить правильность как признак неподготовленной речи вообще [99]. По их мнению, необходимо либо обеспечить языковую правильность комбинирования, либо вовсе отказаться от него. В связи с этим особое значение приобретает единство обучения комбинированию и такого методического воздействия, которое обеспечило бы правильность новых речевых комбинаций.

Данное требование представляется особенно актуальным в условиях школьного обучения иностранному языку, где степень прочности формируемых автоматизмов вообще невысокая.

Как было показано в пункте 3, обучение комбинированию осуществляется главным образом в ходе собственно обучения устной речи, реализуемого в тематических, межтемных беседах. Кроме того, известная направленность на комбинирование может быть присуща обучению грамматике и лексике. Чтобы установить, каким образом в задачу обучения комбинированию вписываются специальные меры по предотвращению языковых, преимущественно грамматических ошибок» необходимо определить, на какие конкретные языковые явления следует обратить особое внимание. Ведь при недостаточной сформированности автоматизмов может возникнуть необходимость в рамках каждой темы осуществить коррективно-повторительные меры, охватывающие весь или почти весь пройденный грамматический и трудный лексический материал, что, однако, в условиях школьного обучения невозможно, так как в таком случае не осталось бы времени на развитие умений устроить речи в теме. Отсюда возникает задачи:

- 1) установить какие ошибки являются наиболее типичными, устойчивыми и каковы источники этих ошибок [55, 56, 137];
- 2) определить место коррективно-повторительных мер с таким расчетом,

чтобы они органически включались в работу по обучению комбинированию в пределах ТУР [78];

3) усилить грамматико-коррективную и лексико-коррективную работу, проводимую параллельно теме устной речи, по возможности увязывая её с обучением комбинированию [53].

Поскольку данная глава посвящена содержанию обучения комбинационным умениям и навыкам, то в настоящем параграфе решается только первая из этих задач - отбор наиболее типичных грамматических ошибок, вследствие чего может быть определен тот языковой интервал, который должен стать предметом специальной коррективно-повторительной работы, осуществляемой в комплексе с обучением комбинационным умениям.

Выявление наиболее типичных ошибок связано с раскрытием их источников, в качестве которых методистами называются: 1. Межъязыковая интерференция как родного языка, так и первого неродного языка [1, 15, 35]. 2. Внутрязыковая интерференция [32]. 3. Сложность самого языкового материала, под которой - в противовес его трудностям - подразумевается количество (набор) операций, присущих образованию и употреблению данного явления [116], что фактически сводится к тому-же, необходимость практически одновременного осуществления множества грамматических действий [120, 29]. 4. Так называемые организационные трудности, возникающие из-за невнимательности учащихся, пропуска ими занятий, методически неверно построенного урока и др. [56, 167].

И. В. Рахманов определяет интерференцию родного языка как основной, наиболее трудно преодолимый источник ошибок. В этой связи он различает три степени трудности иноязычных грамматических явлений: наивысшая степень трудности, когда в родном языке обучаемых вообще отсутствует аналогичное грамматическое понятие; средняя степень, когда в родном языке аналогичное понятие имеется, но выражается иными средствами; низшая степень, когда в родном языке имеется аналогичное грамматическое понятие и средства его выражения также аналогичны.

И.В.Рахманов и его последователи не отрицают важности внутрязыковой интерферентности, но указывают на то, что в большинстве случаев она действует на базе межъязыковой интерференции, т.е.усугубляется ею [32].

Для нашего исследования большое значение имело решение вопросов, действительно ли межъязыковая интерференция представляет собой основной источник ошибок, прежде всего грамматических, и если это так, то можно ли выявить наиболее устойчивые ошибки путем лингвистического сопоставления контактирующих языков [10, 15, 38]. Решение данных вопросов в нашем случае усложнялось тем, что исследование путей обучения комбинированию нами проводилось с особым учетом учащихся узбекских школ, которые до иностранного языка как в школе, так и в среде естественного общения усваивают еще и русский язык. Для проведения исследования по выявлению ошибок,

препятствующих обучению комбинационным умениям у узбекских школьников, необходимо было учитывать интерференцию родного языка и русского, возможность положительного переноса (трансфера) с узбекского и русского, а также наличие у учащихся второго и третьего годов обучения определенных грамматических стереотипов английского языка, устойчивых против любой интерференции [114]. Так, например, на втором году обучения можно считать изжитыми ошибки, вызванные интерференцией родного языка в трехчленных предложениях с глаголом to have (в узбекском - менинг китобим бор = буквально: “Моя книга есть”) или же ошибки на порядок слов с модальным глаголом must (I must read, чему в узбекском языке соответствует мен ёзишим керак = буквально: “Я писать должен”).

Из названных трудностей вытекает следующий путь выявления грамматических ошибок релевантных для обучения комбинированию учащихся-узбеков;

а) ограничиться теми структурами словосочетаний и предложений английского языка, о которых мы в предыдущем параграфе установили, что они необходимы для реализации программы обучения комбинированию; б) в пределах этих структурных моделей провести лингвистическое сопоставление трех контактирующих языков - английского, русского и узбекского - для выявления потенциальной интерференции и переноса [41, 57, 85]; в) определять наряду с этим потенциальное влияние внутриязыковой интерференции; г) провести диагностическую работу для решения вопроса, в какой степени положительные результаты обучения английскому языку и положительный перенос с русского языка к концу IV и V классов исключает ошибки, вызванные основными типами интерференции; д) на основании этих исследований определить, какой грамматический материал, коммуникативно необходимый для обучения комбинированию, нуждается в специальной коррективно-повторительной обработке.

В области лексики мы сочли возможным ограничиться некоторыми случаями внутриязыковой интерференции, связанными с многозначностью (I have breakfast – I have a book), конверсией (to water the field – the water is cold) и такими взаимоинтерферирующими сочетаниями как at school, on the farm, in the garden [1].

Данное ограничение вытекло из анализа речевого диапазона по темам устной речи, который показал, что собственно лексические трудности весьма незначительны.

Как уже было показано в предыдущем параграфе, речевой диапазон младшей и средней ступеней обучения охватывает 14 структурных моделей словосочетаний и 19 структурных моделей предложений. Мы сохраняем прежний способ изображения структурных моделей, а именно: модели словосочетаний изображаются в частях речи, модели предложений - в членах предложения.

Проведем лингвосопоставительный анализ структурных моделей сочетаний в трех языках [2, 3, 10, 140, 17].

Первая группа моделей словосочетаний охватывает структуры, имеющие полный аналог в узбекском и русском языках. К ним относятся модели: №1 –  $\text{det}_{\text{dem.prm}} + \text{N}$ : this book - бу китоб - это книга; модель №2 -  $\text{det}_{\text{def.prm}} + \text{N}$ : every day - хар куни - каждый день; модель №5 -  $\text{det}_{\text{art/prm}} + \text{Adj} + \text{N}$ : that interesting story - ўша кизиқ ҳикоя - тот интересный рассказ; модель №9 -  $(\text{det})\text{N} + \text{N}_{\text{appos}}$ : my brother Tom - менинг акам Том - мой брат Том.

Надо отметить, что и модель №3 –  $\text{det}_{\text{poss.prm}} + \text{N}$ : my book - менинг китобим - моя книга - могла бы быть перечислена в данной группе, но учитывая, что в узбекском языке аффикс принадлежности - китобим достаточен и притяжательное местоимение фактически избыточно [3, 129], ошибка по определению притяжательного местоимения в принципе возможна.

Вторую группу образуют словосочетания, по своей структуре совпадающие с русским языком, но расходящиеся с узбекским языком.

К ним относятся: модель №3 -  $\text{det}_{\text{poss.prm}} + \text{N}$ : по выше указанной причине; модель №4 -  $\text{det}_{\text{num}} + \text{N}$ : two books - две книги, так как в узбекском языке существительное после числительных не принимает аффикса множественного числа [129]. Отсюда возможность ошибки two book. Модель №10 –  $\text{det}_{\text{art}} + \text{prep}_{\text{about}} + \text{N}$ : a story about the war рассказ о войне; в узбекском языке - уруш хакида ҳикоя, т.е. препозитивное употребление предложного оборота в качестве определения (“о войне рассказ”). Модель №14 –  $\text{prep}_{\text{after}} + \text{N}$ : after breakfast, after school - русское “после завтрака”, “после школы”, в узбекском же вместо предлога употребляется послелог.

Третью группу составляют немногочисленные модели словосочетаний, структура которых совпадает или почти совпадает с узбекским, но расходится с русским языком. Это модель №6 -  $(\text{det}_{\text{art}}) \text{N}_{\text{attr}} + \text{N}$ : (a) village library – кишлок кутубхонаси - в русском языке - библиотека села, так как атрибутивное употребление существительного в нулевом падеже в русском языке не предусмотрено, а также модель №7 –  $(\text{det}_{\text{poss.prm}}) \text{N}_{\text{poss.case}} + \text{N}$ : my father's bicycle - менинг отамнинг велосипеди - велосипед моего отца [4].

Четвертая группа, это типы словосочетаний, структуры которых либо вообще не свойственны ни русскому, ни узбекскому языкам, либо подвержены другого рода трудностям. К этой группе относится модель №8 -  $(\text{det})\text{N} + \text{of} + (\text{det})\text{N}$ : ни русскому, ни узбекскому языкам не свойственно перефразистическое выражение родительного падежа (an) agronomist of the farm; в узбекском языке эквивалентом является структура  $\text{N}_{\text{attr}} + \text{N}$  - Колхоз агрономи или же родительный падеж - бизнинг колхозимизнинг агрономи, обе препозитивы; а в русском языке постпозитивный родительный падеж. Помимо интерференции родного языка налицо и внутриязыковая интерференция притяжательного падежа.

Большую трудность как для учащихся-узбеков, так и для учащихся-русских

составляют модели №11, 12, 13, хотя причины здесь разные: модель №11 –  $prep_{in} + N_{seasons}$  : in Summer (spring, autumn winter) как в русском, так и в узбекском языке выражаются без предлога; в узбекском языке - суффикс падежа времени и места - ёзда, қишда, бахорда, кузда – летом, зимой, весной, осенью. Модель №12 -  $prep_{at,on,in} + det_{art} + N_{place}$  : at school, on the farm, in the room усваивается трудно из-за двойной интерференции; интерференция родного языка у учащихся-узбеков - всем трем предлогам соответствует тот же суффикс падежа времени и места (мактабда, колхозда, кинода) и интерференция иностранного языка - учащиеся путают все три предлога. Для русских учащихся интерференция родного языка слабее, так как предлог всё-таки имеется, но может быть прогнозировано отрицательное влияние внутриязыковой интерференции не менее слабое чем для узбекских учеников интерференция родного языка. Это относится также к структурной модели №14 – after dinner, after supper, after breakfast, etc. - эрталабги нонуштадан кегин, тушги овкатдан кегин, кечги овкатдан кегин - после завтрака, после обеда, после ужина.

Таким образом, можно сделать предварительный вывод, что при обучении комбинационному умению из актуальных для речевой коммуникации словосочетаний для учащихся-узбеков дополнительных трудностей не представляют модели первой и третьей групп. Что касается словосочетаний второй группы, то теоретически может быть прогнозировано отрицательное влияние родного языка, но только при условии, что положительный перенос русского языка не сильнее его. Типы словосочетаний четвертой группы, как было показано выше, содержат серьезные трудности как для узбеков, так и для русских и можно предполагать, что на их усвоение отрицательно влияет межъязыковая интерференция, причем как узбекского, так и русского языков, и внутриязыковая интерференция.

Обратимся теперь к структурным моделям предложений. Как было показано в п.3, речевое общение учеников первых трех лет в достаточной мере обеспечивается овладением 19 структурных моделей повествовательных предложений (не касаясь пока их вопросительных и отрицательных “трансформ”).

Надо сразу сказать, что по данным лингвосопоставительного анализа ни одна из этих синтаксических структур не свободна от отрицательного влияния межъязыковой интерференции - родного языка, русского языка или обоих языков.

Первая группа структур - это те, которые подвержены в одинаковой степени интерференции узбекского и русского языков. Сюда относятся некоторые структуры (но не все!), в которых сказуемое выражено глаголом to be отсутствующим в узбекском языке и обычно неупотребляемым в русском.

Модель №1 -  $S + P_{to\ be} + Predicative_{det+N}$  : I am a teacher - мен ўқитувчиман - Я учитель. Модель №2 -  $S + P_{to\ be} + Predicative_{adj}$  : I am glad - Мен хурсандман - Я рад. Модель №5 -  $S + P_{to\ be} + Adv.M\ of\ place + (det) + N$  : I am in the garden – мен

боғдаман - Я (нахожусь) в саду. Модель №7 –  $S_{it} + P_{is} \text{ Predicative}_{adj}$  : it is cold – совуқ - холодно.

На первый взгляд преодолению интерференции русского языка способствует возможность найти какие-то эквиваленты глагола по первой модели - он есть учитель, по пятой модели - Я нахожусь в саду, но это преимущество даёт о себе знать только при объяснении [28], так как во внутренней речи подобные предложения не кодируются ни с помощью “есть”, ни с помощью “нахожусь”. Можно высказать предположение, что интерференция русского языка подкрепляет интерференцию родного.

Вторую группу составляют 3 структурные модели, овладение которыми усложнено как интерференцией узбекского, так и русского языка, но интерференция узбекского языка теоретически должна быть более слабой, так как отдельным структурным признакам в узбекском языке находится известная аналогия. Это - модель №4 –  $S + P_{to\ be} + \text{ Predicative} + \text{ Adv.} M_{at} + N$ : I am good at sports которому в узбекском соответствует мен спортдан яхшиман (буквальный перевод - Я от спорта хорош), где по крайней мере основная семантическая связь I am good выражена лексически одинаково (Мен яхшиман), а в русском языке требуется “Я хорошо успеваю в спорте”. Правда, узбекский язык мешает овладению данной структурой отсутствием в нем связки и выражением предлога at (sports) с помощью падежа одаления (чиқиш келишиги), но лексическая близость видимо должна превалировать, особенно если учесть высококоммуникативный характер фраз, построенных по этой модели.

Сюда же относится модель №6 – There  $\frac{is}{are}$  +  $S_{det+N}$  + Adv.

$M_{grp} + (det) + N$  : there are many trees in the garden – боғда кўпгина дарахтлар бор. Узбекский язык здесь имеет небольшое преимущество из-за безличного употребления “бор” - есть, имеется, которое обязательно, в то время как в русском языке в разговорной речи “*имеются*” звучит неестественно и может

быть использовано только при объяснении; иными словами, в узбекском языке в данном случае связка налицо. В остальном же интерферируют в одинаковой степени: место обстоятельства в начале предложения (боғда, в саду) и узбекский язык дополнительно интерферирует ещё отсутствием предлога и постановкой сказуемого на последнее место.

Как видно, овладению этими двумя структурами мешают обе межъязыковые интерференции, но есть возможность незначительной опоры на узбекский язык.

К третьей группе можно причислить 6 моделей, овладению которыми мешает как интерференция родного языка, так и русского, но интерференция русского языка слабее, и речевой/языковой опыт обучаемых в русском языке дает возможность некоторой опоры на него, что нельзя сказать об узбекском.

Модель №3 –  $S + P_{to\ be} + Pred_{adj} + Obj_{inf} + \frac{Obj.}{Adv.M}$  : I am glad to see you - мен сизни кўрганимдан хурсандман - Я рад вас видеть. В обоих языках отсутствует связка, во в русском языке расположение подлежащего и сказуемого совпадает с английским, в узбекском оно противоположное; как в узбекском, так и в русском языках расположение дополнения и знаменательного глагола в инфинитиве одинаковые - сизни кўрганимдан - вас видеть - и противоположное английскому to see you. Эквивалента частицы to нет ни в узбекском, ни в русском языках.

Модель №8 –  $Adv.M + S + Pv_{fin+to+V} + \frac{Adv.M}{Obj} + \frac{Adv.M}{Obj}$  : I want to read this book - Мен бу китобни ўқишни холайман - Я хочу читать эту книгу. Русский язык интерферирует только через отсутствие частицы to кроме того опущению to способствует внутриязыковая интерференция структур типа I can read. Узбекский язык дополнительно оказывает еще отрицательное влияние порядком слов.

Сложно решить вопрос, какая интерференция сильнее при овладении моделью №12 -  $S + P_{have} + Dir.Obj_{(det)+N} + \frac{Adv.M}{Attr}$  : I have interesting books about animals – менинг кўпгина қизиқ китобларим бор - У меня есть много интересных книг о животных about animals - менинг хайвонлар хақида кўпгина китобларим бор - У меня есть много интересных книг о животных, так как “у меня есть” и “менинг... бор” одинаково несоответствуют структуре I have. Всё же в русском языке возможна фраза - Я имею интересную книгу; кроме того, отрицательно влияет и еще и порядок слов узбекского языка. Хотелось бы, однако, подчеркнуть, что это только лингвосопоставительные, теоретические рассуждения, так как употребительность данной структурой модели приводит к относительно быстрому закреплению усеченной модели I have a ... для выражения принадлежности и это может исключить интерференцию как узбекского, так и русского языков. С другой стороны, предложения с to have и предложения there is взаимно интерферируют, так как в узбекском языке в обоих случаях “бор”, и в русском языке “есть”; кроме того коммуникативные функции выражения наличия и принадлежности трудно различить и их разница для учащегося не является достаточным ориентиром. Структурные модели №13 и №14 также могут быть отнесены к этой группе. В модели №13 – I have breakfast at 7 o'clock - мен соат 7 да нонушта киламан - Я завтракаю в 7 часов, русский язык интерферирует тем, что в нем имеются такие глаголы как завтракать, обедать, ужинать, а в английском языке данное понятие выражается двумя словами (to have breakfast). Кроме того интерференция русского языка сказывается и на выборе предлога и действует вместе с внутриязыковой интерференцией (в понедельник – on Monday, в 7 часов – at 7 o'clock). В

узбекском языке, правда, понятие to have breakfast выражается также двумя словами “нонушта қилмоқ”. Но тут возможна лексико-семантическая интерференция, так как “нонушта қилмоқ” буквально означает “делать завтрак”, отсюда возможна ошибка I do breakfast; кроме этого еще интерферирует узбекский порядок слов и отсутствие предлога. Аналогично действует интерференция узбекского и русского языков в модели №14 – S+P<sub>have</sub> + Dir.Obj<sub>N</sub> + Adv.M<sub>for+N(meal)</sub>: We had melons for dinner - биз тушлик овқатга қовун едик - мы ели дыню к обеду.

В модели №16 – Adv.M + S + P<sub>v.t.</sub>+Dir.Obj<sub>N</sub> + Ind.Obj<sub>prep+det+N</sub> + Adv.M: the teacher explained the rule to the pupils - ўқитувчи болаларга қويدани тушунтирди - интерференция родного языка сказывается, во-первых, в местоположении сказуемого, во-вторых, в том, что вместо предложно-именной структуры to the pupils стоит синтетическая падежная форма болаларга (падеж направления). В русском языке интерферирующим может оказаться только местоположение винительного и дательного падежей - explained the rule to the pupils - объяснил ученикам правило, но такой порядок слов необязателен, как впрочем и в узбекском языке можно сказать... болаларга (детям)

қويدани тушунтирди - коидани болаларга тушунтирди  
 правило объяснил                      правило детям объяснил.

Четвертую группу образуют модели (она наиболее многочисленная), овладению которыми препятствует интерференция узбекского языка, в то время как интерференции русского языка практически нет. Это модель №7. Adv.M + S + P<sub>mod.v</sub> + Adv.M/Obj + Adv.M/Obj:

I can read English books - мен инглизча китоб ўқий оламан; - Я могу читать английские книги. В узбекском категория возможности выражается аффиксом - ола – мен китоб ўқий ола + ман ;

Я книгу читать мог - у

кроме того интерферирует порядок слов в предложении.

Модель №9 - Adv.M+S+P<sub>v.intr(direction)</sub>+Adv.M/(in)to+(det)+N of plase+ Adv.M: I go to school at 8 o'clock - мен мактабга соат 8 да бораман - Я иду в школу в 8 часов. В узбекском языке оба предлога отсутствуют и интерферирует общий порядок слов; в русском языке порядок слов совпадает с английским, а в отношении предлогов действует внутриязыковая интерференция на базе межъязыковой, что может вызвать ошибки.

В модели №10 - Adv.M+S+P<sub>v</sub> + Adv.M of plase + in+(det)+N + Adv.M: I live in Tashkent – мен Тошкентда яшайман - русский язык совершенно не интерферирует (я живу в Ташкенте), а узбекский язык может интерферировать двояко: порядок слов и отсутствие предлога.

На усвоение модели №11 - Adv.M+S+P<sub>v</sub> + Adv.M of mood: I read well

влияет только интерференция узбекского языка - мен яхши ўқийман (порядок слов); в русском языке возможны оба варианта - Я читаю хорошо. Я хорошо читаю.

Модель №15 - Adv.M+S+P<sub>v,t</sub> + Dir.Obj + Adv.M: I bought a book for Salima характеризуется полным совпадением с русским языком: Я купил книгу для Салимы; интерференция узбекского языка - двойная мен Салима учун китоб сотиб олдим; место сказуемого и противоположный порядок прямого дополнения и обстоятельства. Кроме того английскому предлогу соответствует послелог "учун". То же самое можно сказать о модели №17 – S+P+Obj+Ind.Obj<sub>about+N</sub> : The teacher told us about England –

укитувчи бизга Англия хақида гапириб берди.

учитель нам Англии касательно рассказ дал.

В модели №18 Adv.M+S+P<sub>v,t</sub>+Obj<sub>pdss,pr</sub>+Adv.M: the teacher gave us books - наблюдается полное совпадение с русским языком: учитель дал нам книги - и двойная интерференция порядка слов узбекского языка;

ўкитувчи бизга китоблар берди.

учитель нам книги дал.

Как видно из предварительного лингвосопоставительного разбора, усвоение 7 моделей яз 19 подвержено только интерференции узбекского языка, которая, как правило, имеет два или три проявления. 6 моделей подвержены сильной интерференции узбекского языка и менее сильной со стороны русского языка. При усвоении 4 моделей интерференция русского и узбекского языков в теории должна действовать с одинаковой силой, и лишь две модели отличаются более сильным действием интерференции русского языка.

В предыдущем пункте мы уже указали на то, что в перечне структурных моделей не были включены так называемые вопросительные и отрицательные трансформы утвердительно-повествовательных предложений. Когда говорилось об отборе моделей для определения предметного содержания обучения комбинационному умению, это не имело актуального значения, так как было ясно, что по всем или почти всем коммуникативным единицам темы устной речи учащиеся должны не только делать сообщения, но и расспрашивать своих товарищей по аналогичным элементам содержания и отвечать на их вопросы положительно или отрицательно. В настоящем параграфе, посвященном поиску содержания коррективно-повторительного обучения, включаемого в обучение комбинационным умениям, “трансформы” конечно не лишены значения. Они, однако, в детальном разборе не нуждается, так как все типы и подтипы вопросительных и отрицательных предложений английского языка подвержены сильнейшей интерференции родного (узбекского) языка учащихся и в русском языке не находят никакого подкрепления, так как нет ни глагола-связки, ни вспомогательных глаголов do, does, did ни аналогичного порядка слов [17, 74].

Отсюда вытекает, что овладение вопросительными и отрицательными структурами (за исключением структур модальных глаголов) представляется одинаково трудным для учащихся-узбеков и русских, и все эти структуры безусловно должны стать предметом дополнительного коррективно-повторительного обучения, ибо развитие комбинационных умений должно распространяться и на диалогическую речь [160].

Что же относится к морфологическому варьированию английских предложений по видо-временным формам (Present и Past Indefinite, Past Indefinite regular и irregular), личным формам глагола to be и окончаниям полнозначных глаголов в Present Indefinite Tense, выражению числа существительных и падежных форм личных местоимений, то основным препятствием является внутриязыковая интерференция [32] и органическая увязка дополнительной “тренировки” в таком варьировании с обучением комбинационному умению кажется сама собой разумеющейся [43, 44]. Вернемся, однако к структурным моделям словосочетаний и предложений.

По ходу их лингвосопоставительного анализа уже неоднократно подчеркивалось, что результаты данного анализа носят лишь предварительный и в какой-то степени абстрактный характер; их можно считать окончательными только применительно к первой группе структурных моделей, на усвоение которых одинаково отрицательно влияют интерференция родного и русского языков. Что же касается остальных структурных моделей, то значимость теоретического прогнозирования на основании лингвосопоставительного анализа может быть ограничена рядом факторов, а именно:

- 1) возможный положительный перенос из языкового и речевого опыта учащихся на русском языке там, где интерференции русского языка нет и есть интерференция родного языка;
- 2) возможность относительно быстрого искоренения типичной ошибки вследствие того, что соответствующая структурная модель представлена незначительным количеством речевых образцов, которые быстро усваиваются в готовом виде, например *it is cold, it is warm*;
- 3) возможность искоренения ошибок, теоретически прогнозируемых из-за сильной интерференции родного и русского языков, благодаря тому, что данная структурная модель в своей определяющей части высокочастотна и поэтому легко стереотипизируется, например, структуры *I have a ...*, а также *Have you*, или же закрепляются в силу высокой коммуникативной мотивации их употребления [45].

Отсюда видно, что для определения тех конкретных структурных моделей, которые действительно нуждаются в коррективно-повторительном обучении, необходимо специальное исследование по сравнению действия интерференции узбекского и русского языков, по выявлению возможного положительного переноса из русского языка и по определению влияния других перечисленных выше факторов. Такое исследование было нами предпринято и мы переходим к

краткому изложению его результатов.

Было признано целесообразным отказаться от мысли проведения специальных диагностирующих срезов, а избрать метод регистрации действительно допускаемых учащимися ошибок в их речевой деятельности в течение длительного периода [52]. Для этой цели были выбраны три VII класса средней школы №10 города Термеза, и определен период диагностирующей регистрации ошибок - 3-я четверть 1981 учебного года.

Работа проводилась следующим образом: экспериментатор - автор настоящей работы и его помощники - по 2 студента IV и V курсов факультета иностранных языков Термезского госпединститута на каждый класс - стенографировали все высказывания учащихся на английском языке со всеми допущенными ошибками, с таким расчетом, чтобы затем иметь возможность по каждой из основных моделей словосочетаний и предложений установить общее количество случаев её употребления, % правильных и ошибочных случаев, и установить конкретные виды ошибок. Стенографированы были в общей сложности 39 уроков и в которых участвовали 49 учащихся VII класса (соответственно 16, 18, 15 по учебным группам). Ниже приводятся и комментируются данные по моделям.

#### **Модели словосочетаний**

Как и прогнозировалось, по моделям №1 и №2 было допущено самое незначительное количество ошибок. Модель №1 –  $\text{det}_{\text{dem.pron.}} + N$  - this book - 216 случаев употребления - в них 4 ошибки - 1,85%. Модель №2 –  $\text{det}_{\text{def.pron.}} + N$  – every day - 31 случай употребления - в них 1 ошибка - 3,2%.

По модели №3 –  $\text{det}_{\text{poss.prn}} + N$  - my book мы, исходя из лингвосопоставительного анализа, прогнозировали как типичную ошибку - опущение притяжательного местоимения в силу того, что в узбекском языке оно из-за наличия аффикса принадлежности носит избыточный характер. Прогноз не подтвердился. Всего зарегистрировано 317 случаев употребления данной модели, из которых только в 7 случаях опущено притяжательное местоимение, что составляет 2,2%. Причины отсутствия ошибки следующие: во-первых, данная модель словосочетания чрезвычайно употребительная и оказалась отработанной в течение 1,5 лет (со 2-й четверти V класса до 4-й четверти VI класса); во-вторых, несомненно сказывается положительный перенос с русского языка.

По модели №4 –  $\text{det}_{\text{num}} + N$  - two books мы прогнозировали ошибку two book - в силу интерференции узбекского языка. Прогноз полностью подтвердился: всего случаев употребления - 67, из них указанная ошибка допущена в 21 случае, что составляет 31,4%. Как видно, модель недостаточно употребительна, чтобы обеспечить отработку структуры в предыдущем обучении, а употребление окончания множественного числа в русском языке оказалось недостаточно автоматизированным для положительного переноса в

английский язык. По модели №5 –  $\text{det}_{\text{art/pr}+} \text{Adj}+\text{N} - \frac{\text{that}}{\text{an}}$  interesting book

была прогнозирована ошибка interesting a book вызванная внутриязыковой интерференцией на базе межъязыковой, т.е. длительной отработкой a book мешающей вклинению a new book. Данная ошибка, однако, полностью отсутствовала в VII классе (в V и VI она по свидетельству учителей еще встречалась), в чем сказывается влияние контактности сочетания в родном и русском языке - қизиқ китоб, интересная книга. Зато из 89 случаев употребления, где требовался детерминатор, последний оказался опущенным в 63% случаев (-interesting book), так как многосоставность сочетания an+interesting+book, отсутствие - в понимании учащихся - у артикля коммуникативной нагрузки и интерференция родного и русского языков - всё это в достаточной мере обуславливало ошибку.

Как мы и предвидели, модель №6 -  $(\text{det})+\text{N}_{\text{attrib}}+\text{N}$  - a village library трудности не вызывала, так как полностью совпадает с узбекским языком, все 86 случаев сочетания N+N оказались правильными, однако артикль был опущен в 38% случаев; по-видимому, по той же причине, что и в сочетаниях по модели №5.

Интересно отметить, что по модели №8 - the agronomist of our farm учащиеся стихийно производили замену - farm agronomist, т.е. не столько допускали ошибки, сколько пытались “обходить” эту структуру, но при этом неправомерно опускали артикли перед сочетанием N+N. Данная структура была употреблена в 67 случаях; из них N+N употреблялось только в 16 случаях, в 21 случае проводилась замена через  $\text{N}_{\text{attrib}} + \text{N}$ , без ошибок, а в 30 случаях были опущены артикль и другие детерминаторы.

По моделям №7 -  $(\text{det}) + \text{N}_{\text{poss.case}} + \text{N}$  - (my) father’s bicycle и по модели №9 -  $\text{det} + \text{N}+\text{N}_{\text{appos.}}$  - (my) brother Tom, как и предусматривалось, процент ошибочности был весьма незначительным - соответственно - 3% и 0,3%.

Неожиданностью оказался характер ошибок по модели №10 –  $\text{det} + \text{N} + \text{prep}_{\text{about}} + \text{det} + \text{N}$  - a story about the war.

Мы ожидали положительное влияние русского языка “рассказ о войне”, или же интерференцию порядка слов узбекского языка about war (a) story - на деле же картина оказалась иной. случаев употребления - 51, из них правильно - 13, неправильно - 38; из них лишь в 16 случаях была обнаружена прогнозируемая ошибка, в 22 случаях обучаемые построили абсурдные по смыслу сочетания типа war about story. Артикль же оказался опущенным в 28 случаях из 51.

Сложное взаимодействие интерференции родного и русского, а также положительного переноса с русского языка [111, 112] обнаружилось в словосочетаниях, построенных по моделям  $\text{prep}+(\text{det})+\text{N}$  - in the room,  $\text{prep}_{\text{in}} + \text{N}_{\text{seasons}}$  – in summer,  $\text{prep}_{\text{at/on}+} (\text{det}) + \text{N}_{\text{place}}$  - at school, at the cinema, on the farm и

prep<sub>at/after</sub> + N<sub>meals</sub> - at breakfast, after dinner.

Словосочетание по модели in the room было употреблено 213 раз, словосочетания типа in summer 87 раз; ожидаемое опущение предлога в in the room (из-за отсутствия предлогов в узбекском языке) практически не зарегистрировано (2 случая из 213), т.е. 0,94%, в то время как из 87 случаев структура in summer, in spring, etc. предлог был опущен 43 раза – т.е. в 51% случаев. Причина становится очевидной из сравнения этих данных. Там, где в русском языке нет предлога, (летом, весной, зимой, осенью), он опускался в половине случаев употребления английской модели; там где в русском языке предлог имеется, он вообще не опускался в английском, и интерференция родного языка не установлена. Помимо положительного переноса с русского языка, на правильность употребления предлогов влиял учебно-речевой опыт учащихся: ведь сочетания - in the room, on the table, etc. отрабатывались с первых недель обучения в V классе, артикль же был опущен (in - room) в 37% случаев.

Обращает на себя внимание тот факт, что при построении словосочетаний по моделям prep<sub>at/on</sub> + (det) + N<sub>place</sub> и prep<sub>at/after</sub> + (det) + N<sub>meals</sub> ошибки по опущению предлогов практически тоже отсутствовали. Употребление сочетаний типа at school, on the farm, in the garden всего 311, предлог опущен в 7 случаях, артикль - в 113; употреблено словосочетание at breakfast/after dinner - 107 раз, предлог опущен в 17 случаях, что составляет 15,8%. При этом нет ни одной ошибки с after. Как видно, здесь учебно-речевой опыт и перенос с русского языка исключали интерференцию родного языка. Однако при употреблении словосочетаний on/at + N сильное влияние оказывала внутриязыковая интерференция - ошибок на смешение предлогов очень много, на 311 случаев - 67, что составляет 21,54%. При этом наблюдается в основном неправомерная замена at и on через in в чем сказывается внутриязыковая интерференция: аналогичные ошибки допускаются также и русскими учениками.

Анализ ошибок дает основание для следующих выводов:

1. С построением словосочетаний дела обстоят сравнительно благополучно. Из 14 моделей ошибки, исключаяющие понимание, констатированы только в сочетаниях по моделям a story about the war, где сказывается сильная интерференция родного языка, не снятая переносом с русского языка, т.к. сочетания по данной модели в опыте учащихся употреблялись не так часто.

2. Основные ошибки были - опущение артикля и смешение предлогов, что свойственно как русским, так и узбекским учащимся в одинаковой степени.

Обратимся теперь к структурным моделям предложений.

Из 19 структурных моделей предложений первые 7 - это модели с to be. Ошибки I -- teacher, I - tired, I - in - garden, очень частотны; они безусловно

усугубляются двойной межъязыковой интерференцией - родного и русского языков. Случаев употребления - 328, из них неправильных - 223 или 67,98%.

Структурная модель *it is cold* употреблена 49 раз, из них неправильно (*cold*) 11 раз или 23%; относительная усвоенность объясняется тем, что данная модель имеет очень ограниченное лексическое наполнение, не больше 10-12 предложений, из которых, как уже было сказано, многие закрепляются в памяти в готовом виде. Предложения типа *I am glad to see you* употреблены всего 11 раз, все случаи - неправильные, варианты ошибок самые разнообразные: *I glad see, I glad you see, I glad see you, I you glad to see, I you to see glad*. Структурная модель *I am good at Sports* употреблена 26 раз - из них 21 раз неправильно. Основные ошибки *I sport good, I - good, - sports*. Что же относится к предложениям типа *There  $\frac{is}{are}$   $\frac{a tree}{many trees}$  in the garden*, то из требуемых 87 предложений правильных было 16 или 18,4%. Под влиянием двойной межъязыковой интерференции в 71 случае *There is, There are* были опущены; основные ошибки: *in garden many trees*, или *In garden is many trees*.

Перейдем теперь к структурным моделям 8-19, в которых сказуемое выражено полнозначным глаголом. Применительно к ним анализ ошибок даёт основание для следующих выводов:

1. Положительный перенос с русского языка сказывается в том, что в трехчленных предложениях типа *I want to play* (модель №9) и *I can read* (модель №8), *I live in Tashkent* (модель №11) ошибок на порядок слов почти нет. Порядок слов узбекского языка, в котором сказуемое на последнем месте, не интерферирует.

2. В предложениях, построенных по моделям, в которых 4 и более членов, порядок слов правильный только в рамках тех компонентов предложения, которые запомнились в готовом виде. Так по модели №10 *I go to school at 8 o'clock* типичная ошибка *I at 8 o'clock go to school*, так как *at 8 o'clock* и *go to school* хорошо закрепились, когда же надо было построить предложение с *to go to the cinema*, оно гласило *I (at) 8 o'clock to the cinema go*.

3. Была обнаружена следующая закономерность; ошибки по образованию глагольных форм оказались связанными с ошибками на порядок слов. Одними и теми же учащимися, например, правильно строились предложения с Present Indefinite Tense, но когда надо было употребить The Past Indefinite Tense тут же возникли ошибки в порядке слов. По-видимому, причина этого явления кроется в перегрузке мозга одновременно осуществляемыми грамматическими действиями.

Из проведенной диагностирующей регистрации ошибок как будто вытекает, что коррективно-повторительные усилия в плане структурных моделей предложений должны быть направлены на порядок слов, обязательное употребление *to be* и предлоги. На деле это не совсем так.

Регистрация ошибок, помимо вышеизложенного, выявила еще и следующее:

1. Из 307 вопросов (Present, Past Indefinite Tense) с полными глаголами правильными оказались 11, иными словами, в 96,5% случаев вопросительные предложения содержали ошибки на вопросительную структуру. Из 187 вопросов с глаголом to be, can, must правильных было 26, в 86,5% случаев были допущены ошибки.

2. Из 203 отрицательных предложений с Present Indefinite и Past Indefinite структурные ошибки были зарегистрированы в 183 случаях – 89%.

3. Формы Past Indefinite irregular оказались совершенно неусвоенными, правила образования Past Indefinite regular также. Всего было допущено ошибок на Past Indefinite Affirmative из 413 случаев в 363 или 89% случаев. Кроме того в смене вопроса и ответа в Past Indefinite Tense - ошибка на смену времен (When did you come?... I came...) была допущена в 96% случаев.

Таким образом, навык постановки вопросов и построения отрицательных предложений оказался совершенно реформированным, морфология глагола неусвоенной!... Знакомство с учебниками английского языка для узбекских школ убедило нас в том, что основная причина такого положения в них. В этих учебниках грамматические правила учащимся не сообщаются, работе происходит “по моделям” или в виде усвоения отдельных словоформ. Таким образом, нарушенным оказывается принцип сознательности в обучения иностранным языкам [125], следовательно, основным источником является первым делом методико-организационная несостоятельность предыдущего обучения [56].

Во время периода регистрации ошибок мы в пробно-разведывательных целях пытались нейтрализовать указанный недостаток учебника тем, что стали сообщать учащимся грамматические правила [91], указывали на имеющуюся в русском языке аналоги» как на опору усвоения и выполняли с учениками небольшое количество тренировочных упражнений, в том числе и переводные с русского языка. Несмотря на эпизодичность этой работы, количество ошибок на порядок слов, вызванных интерференцией родного языка, значительно сократилось, что подтвердило правильность высказанной в литературе точки зрения о важной положительной роли трансфера с русского как с первого неродного языка [137, 126].

Когда обнаружилась взаимосвязь между ошибками в порядке слов и морфологическими ошибками на глагольные словоформы, мы и в этом плане стали проводить некоторую коррективную работу. Однако положительные сдвиги были очень незначительные. Оказалось, что для устранения морфологических ошибок, и ошибок в вопросительных и отрицательных предложениях требуется значительно больше временных затрат.

Обобщим теперь всё сказанное в настоящем параграфе.

Была поставлена цель выяснить, каково должно быть конкретное языковое

(преимущественно грамматическое) содержание коррективно-повторительной работы, обуславливающей обучение комбинационным умениям. При этом мы ориентировались на структурные модели словосочетаний и предложений, по которым было установлено предметное содержание обучения комбинированию по темам, и осуществили лингвосопоставительный прогноз вероятностных ошибок. Однако проверка достоверности этого прогноза о помощи регистрации фактически допущенных ошибок учащихся внесла в него значительные коррективы:

1. Грамматические явления английского языка чисто синтаксического плана (нормы порядка слов) безусловно должны быть предметом коррективно-повторительной работы, но ошибки данного уровня сравнительно легко устранимы о помощи опоры на русский язык, воплощаемой в соответствующих объяснениях и упражнениях.

2. Основную трудность и вместе с тем основной предмет коррективно-повторительного обучения представляет:

а) синтаксико-морфологические явления - все типы предложения с глаголом to be а также вопросительные и отрицательные предложения с полнозначными глаголами;

б) морфологические явления - словоформы The Past Indefinite Tense и личные формы глаголов to be, have, can и must.

Таково основное содержание коррективно-подготовительной работы, обуславливающей успешное осуществление формирования комбинационных умений.

### **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В данной главе было определено содержание обучения образованию новых речевых связей на иностранном языке. Проведенные исследования дают основание для следующих выводов:

1. Обучение образованию новых речевых связей на иностранном языке предполагает формирование - у учащихся сложного умения комбинирования (комбинационное умение). Содержание обучения комбинированию характеризуется тремя компонентами: навыка осуществления основных комбинационных действий; предметно-логическое содержание обучения комбинированию и соответствующий ему языковой и речевой материал для его реализации; коррективно-повторительная работа для обеспечения правильности речи учащихся при обучении комбинированию.

2. Умение комбинирования обусловлено специальными навыками осуществления комбинационных действий: лексическое и методологическое варьирование, расширение, соединение синтаксически автономных единиц, извлечение комбинируемых единиц из других контекстов, притягивание к первым очагам иноязычной вербализации остальных компонентов предложения.

3. Было доказано, что комбинирование на средней ступени

школьного обучения не может выйти за рамки репродуктивно-продуктивного уровня речевой деятельности учащихся. Это означает, что комбинационные действия осуществляются на основе запомнившихся базисных предложений и словосочетаний (база комбинирования) и представляют собой преобразования базисных предложений и словосочетаний путем прикомбинирования к ним других языковых и речевых единиц.

4. Было установлено, что предметное содержание обучения комбинированию должно определяться по темам устной речи. Проектирование возможных комбинаций осуществлялось по узловым речевым заданиям основных тем устной речи средней ступени обучения с помощью специальной процедуры. Таким образом были выявлены основные базовые предложения и словосочетания» и те их комбинационные преобразования, которые носят коммуникативно-маркированный характер.

5. Удалось доказать, что обучение комбинированию должно осуществляться в комплексе с коррекцией грамматических навыков учащихся, причем такой текущей коррекции подлежат навыки соблюдения норм порядка слов, все типы предложений с глаголом *to be*, словоформы *Past Indefinite Tense* вопросительные и отрицательные предложения с полнозначными глаголами в *Present* и *Past Indefinite Tense*.

## ГЛАВА II. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМБИНАЦИОННЫХ УМЕНИЙ НА МЛАДШЕМ И СРЕДНИХ ЭТАПАХ

В настоящей главе дается общая характеристика процесса обучения комбинированию иноязычных языковых и речевых единиц, разрабатывается и обосновывается система упражнений, направленная на развитие данного умения, излагаются и анализируются ход и результаты экспериментального обучения.

### 2.1. Общая характеристика и основные принципы обучения комбинационным умениям

Дать общую характеристику обучения комбинационным умениям в школе - задача трудная прежде всего потому, что процессу формирования данного умения нелегко найти место в общем контексте обучения иностранному языку в школе, иными словами, нелегко определить те организационные формы, в которых обучение этому умению должно осуществляться. Ведь развитие комбинационного умения не может представлять собой даже относительно обособленный компонент обучения: оно должно включаться в обучение прежде всего устной речи, в обучение грамматическому строю иностранного языка, в те фрагменты уроков, которые отводятся на собственно усвоение иноязычного словарного запаса и др. Задача обучения комбинированию иноязычных языковых и речевых единиц осложняется еще и тем, что к её решению необходим дифференцированный подход в зависимости от того, поставлена ли данная задача о первых днях обучения иностранному языку и решается систематически и целенаправленно в дальнейшем, или же она в известной степени в течение длительного периода игнорировалась и поэтому на какой-то точке преподавания становится фактически как новая, носящая коррективный характер. И наконец, нелегко определить удельный вес формирования комбинационных умений в каждом компоненте обучения (в теме устной речи, межтемных беседах, грамматическом и лексическом компонентах), где данная задача решается наряду с другими. По этим причинам организация обучения комбинационным умениям (КУ) с самого начала требует не менее пристального внимания, чем вопросы, связанные непосредственно с методическим воздействием, т.е. упражнениями, направленными на развитие данного умения.

Вопросы, связанные с упражнениями для развития КУ, не менее трудно разрешимы, главным образом из-за того, что при их рассмотрении необходимо учесть множество критериев, каждый из которых конфронтирует исследователя с какой-то нелегко разрешимой альтернативой. Возникают такие вопросы как соотношение специальных упражнений по комбинированию с более "стихийным", произвольным формированием КУ через соответствующее

предметное содержание речи; возможная направленность обучения комбинированию на запоминание базовых сочетаний и предложений (конкретные стереотипы), формирование конкретно-категоричных и межкатегорийных стереотипов; учет обучения основным видам комбинаций; переход от поэлементной отработки к фразам и сверхфразовым единствам; направленность упражнений на формирование конкретного комбинационного навыка в отдельности и нескольких навыков вместе; характеристика упражнения по видам их стимулирующей и реактивной частей, что включает также вопрос об одноязычном или переводном характере упражнений; соотношение и взаимодействие неречевых и речевых упражнений, характеристика упражнений о позиции речевой маркированности/немаркированности порождаемых комбинаций; соотнесенность упражнения со структурными моделями, определяющими синтаксический характер новых сочетаний слов; место специальных коррективных упражнений, обуславливающих правильность речи на морфологическом и синтаксико-морфологическом уровнях и др.

Как видно из этого перечня критериев, под углом зрения которых необходимо решать вопросы, связанные с организацией обучения КУ и с направленными на это упражнениями, очень много и поэтому первичной задачей является формулирование и обоснование основных теоретических положений или принципов, которые могли бы служить ориентиром в решении этих задач.

Как при формулировании любой системы принципов или положений, определяющих основу решения какой-то относительно обособленной методической задачи, так и в данном случае необходимо выявить источники этих принципов.

Поскольку настоящая работа написана в русле сознательно-коммуникативного метода Ц.А.Миролюбов, В.А.Бухбиндер, П.Б.Гурвич) первым источником выявляемых здесь основных положений или принципов обучения комбинированию должны быть общие принципы данного метода, а именно: предоставление учащимся максимальных возможностей естественной речевой коммуникации при адекватной речевой и неречевой подготовке к ней (П.Б.Гурвич, Н.И.Гез); комплексное обучение всем видам речевой деятельности и комплексная отработка языкового материала в чтении, устной речи, письме (И.В.Рахманов - 128); опора на родной язык, предполагающая сопоставление при объяснении, и использование переводных упражнений (И.В.Рахманов - 128); формирование правилосообразных действий от сообщения правила через упражнения к автоматизмам (В.С.Цетлин - 138).; обязательное сочетание произвольного и непроизвольного запоминания языковых и речевых единиц [105, 12, 121]; сочетание усвоения готовых речевых единиц с обучением формированию новых речевых связей. Как будет показано далее, все эти принципы сознательно-коммуникативного метода в той или иной мере являются

определяющими для формирования и обоснования основных положений обучения КУ.

В качестве следующего источника этих положений может быть названа выявленная нами в предыдущей главе психолого-методическая характеристика комбинационного умения и обуславливающих его специфических навыков, а также характер того уровня речи (репродуктивно-продуктивный), который может быть достигнут на интересующем нас этапе школьного обучения иностранным языкам. И наконец, важнейшим определителем и источником основных положений формирования КУ является учет конкретных условий обучения, в которых данная задача должна решаться. Из этих трех источников путем их системного соотнесения [18, 19] могут быть выведены принципы обучения умениям образования новых иноязычных речевых связей.

Однако, прежде чем приступить к формулированию и обоснованию этих принципов, необходимо остановиться на одном связанном с этим методологическом вопросе.

В предыдущей главе была сделана попытка детального моделирования процесса формирования новых речевых связей: были выявлены виды речевой стереотипии, разновидности комбинаций, структурные модели, в рамках которых они могут осуществляться, и т.д. Казалось бы, что эти дифференцированные характеристики должны быть перенесены в процесс обучения, в котором соответственно должны соблюдаться необходимые градации и учитываться все тонкости деления и многообразия, которые выявились в ходе процесса формирования новых речевых связей. На деле же такой безоговорочный перенос в обучение невозможен, так как он нарушил бы органическую связь между отдельными звеньями методического воздействия и противоречия бы живому, естественному характеру речевого общения. По этой причине далеко не все тонкости моделирования самого процесса формирования новых речевых связей могут быть отражены в обучении КУ [7], а градацию трудностей удастся установить лишь в самых общих чертах: динамика формирования умения прокладывает себе путь не прямолинейно, а зигзагообразно, и порой необходимо осуществить более сложное раньше, чем более легкое, так как градация трудностей в одном плане противоречит ее соблюдению в другом плане [8]. Ниже мы еще остановимся на конкретном воплощении этого методологического правила.

Как уже было сказано выше, обучение комбинированию в принципе может осуществляться в специально направленных на это упражнениях, с одной стороны, а с другой - в ходе речевой практики через соответствующую её организацию и структуру её содержания. Примером первого пути может служить упражнение для отработки всех возможных вариантов на базе предложения *I am good at Physics* через подстановку всех школьных предметов или же всех видов спорта. Пример второго пути - такая содержательная структура темы устной речи, которая обеспечивает включение в каждую тему

^максимального количества элементов предыдущих тем (так называемое взаимопроникновение тем устной речи), что влечет за собой установление новых речевых связей при решении каждой микрозадачи темы. Необходимость специализированных упражнений может быть обоснована следующим образом: во-первых, необходимо подчеркнуть, что даже самым “специализированным” упражнениям в комбинировании можно придать коммуникативную облицовку (см. выше приведенный пример с I am good at) во-вторых, отработка комбинационных действий в специальных упражнениях не только не мешает их последующему переносу в речь, а наоборот, обуславливает его: согласно теории формирования навыка А.Н.Леонтьева [89] в неречевых упражнениях эти действия совершаются актуально осознанными, в речевых упражнениях по комбинированию они соосознаются, а впоследствии в собственно речи осуществляются под контролем сознания; иными словами реализованы все стадии формирования навыка; в третьих, при существующих условиях обучения (2-3 урока в неделю) нельзя рассчитывать на эффект одного только произвольного усвоения ни языкового материала, ни действия с ним; в специальных упражнениях по комбинированию реализуется произвольное начало - произвольное внимание и произвольное усвоение [121, 59].

На основании изложенного можно сформулировать первый принцип обучения КУ: его необходимо осуществить путем сочетания специальных упражнений для обработки комбинационных действий с содержательной структурой собственно речевой практики, обеспечивающей максимальное взаимопроникновение тем устной речи.

При разработке специальных упражнений для развития КУ возникает следующая проблема: комбинационных действий множество - каждое из них нуждается в специальной дискретной отработке; с другой стороны, в речи их приходится реализовать синкретически, порой, 2-3 разных действия в одном высказывании. Пользуясь терминологией Л.Б.Ительсона [68], можно сказать, что дискретная отработка определенного комбинационного действия относится к стандартизирующей стадии формирования навыка, а синкретическая к вариативно-ситуативной стадии. Проиллюстрируем это на примерах:

- упражнение на дискретную отработку действия по расширению - дополнению базового предложения: Дополните словосочетания с with +... соответственно фактическому положению.

I go to the Cinema	with my friend With my parents with our class-mates etc.
--------------------	---

- упражнение на отработку действия по расширению – вставке и дополнению:

Скажите, ходите ли вы часто в кино и по каким дням.

I ... go to the Cinema	on Saturdays
------------------------	--------------

always  
usually  
often  
sometimes  
seldom

on Sundays  
on week days

- упражнение на отработку действия по расширению 3 действия в одном базовом предложении:

Скажите, часто ли вы ходите в кино, по каким дням и с кем.

On ... I ... go to the Cinema with ....

- упражнение на дискретную отработку действия по лексическому варьированию:

Расскажите о всех членах вашей семьи, когда и с кем они ходят в кино.

Базовое предложение:

I go to the Cinema with my friend (my little brother, my sister etc. - with our mother, with her friend etc.

- упражнение на синкретическую отработку действий по лексическому и морфологическому варьированию и расширению-вставке и дополнению:

Расскажите о членах вашей семьи, о себе и о ваших друзьях, часто ли вы или они ходят в кино, по каким обычно дням и с кем.

В литературе имеется достаточно указание на необходимость формирования любого частного навыка на этапах одноцелевой (одноструктурной) и многоцелевой (многоструктурной) отработки [86, 42, 44, 69]; подчеркивается, что основной смысл разграничения стандартизирующего и вариативно-ситуативного этапов формирования навыка заключается как раз в том, что на стандартизирующем этапе усваиваемое явление встречается почти в каждом предложении и не противопоставляется другим, а цель вариативно-ситуативного [132, 97]; при этом считается целесообразным “одноструктурный” этап реализовать до этапа противопоставления.

Из сказанного может быть выведен следующий второй принцип обучения КУ: собственно обучение комбинированию всегда должно включать упражнения на некоторую дискретную отработку каждого комбинационного действия и упражнения на их совместную (синкретическую) отработку.

К данному принципу необходимо дать несколько пояснений. Сами комбинационные действия для учащихся не новы; даже до включения в учебный процесс специального обучения КУ они их неоднократно совершали, не отдавая себе отчета в их характере и функции. По этой причине нет необходимости в их последовательном введении, т.е. с самого начала целенаправленного обучения комбинированию можно предусмотреть отработку всех или почти всех комбинационных действий, с дискретной “тренировкой” в каждом из них. Важно отметить и следующее: по той же причине последовательность “дискретная отработка действия - синкретическая

отработка нескольких действий” имеет лишь самое условное значение, т.е. уже в первых фрагментах урока, отведенных на обучение комбинированию могут и даже должны предусматриваться упражнения на выполнение комбинационных действий, в отдельности взятых, и упражнения, предполагающие совместное применение нескольких разнородных действий. Более существенное, особенно в начале специального обучения КУ, соблюдение градации трудностей от одного комбинационного действия в предложениях в двум в больше. Прогресс в обучения комбинирование должен сказываться и в том, что со временем соблюдение этой градации становится лишним.

Обратимся теперь к третьему принципу обучения КУ, который может быть сформулирован как принцип постоянной взаимосвязи и взаимодействия синтагматического и фразового комбинирования. Синтагма (=словосочетание), относительно автономная составная часть фразы (=предложения). На репродуктивно-продуктивном уровне речи большинство комбинаций реализуется через новые речевые связи в рамках словосочетаний; новые предложения очень часто формируются путем соединения синтагм, прикомбинирования синтагм к предложению в виде дополнения в начале или в конце предложения, или в виде вставок в него. В простом распространенном предложении каждый его член может быть рассмотрен как потенциальное ядро синтагмы. Уже из этого вытекает роль синтагматического комбинирования, такого как подготовка и формирование новых предложений, а с другой стороны, возможность выделения из предложения любой синтагмы для варьирования, расширения и др. с последующим “возвратом” её в предложение. Данный принцип предполагает повсеместное использование этих особенностей образования новых речевых связей на репродуктивно-продуктивном уровне речи для определения тактики обучения КУ в которой значительную роль должно играть поэтапное построение базовых фраз, и “экскурсы” в работу со словосочетаниями в подготовительных и речевых упражнениях как еще будет показано в дальнейшем, от умения обучающего четко чередовать работу со словосочетаниями и предложениями в соответствии с конкретным уровнем подготовки обучаемых и со спецификой речевого задания в значительной степени зависит эффективность всего обучения КУ.

Четвертый принцип обучения комбинированию - это принцип единства детерминации и самостоятельности комбинационных действий обучаемых при максимальном разнообразии стимулов новых речевых связей. В методической литературе [39, 107] рассматриваются основные линии, по которым должно протекать постепенное усложнение условий функционирования формируемого умения или навыка. Среди них одной из важнейших является линия от жесткой детерминации (управляемости) к самостоятельному выполнению действия. Конкретное воплощение этой линии ряд методистов усматривает в широком применении подсказов и опор и в юс постепенном исключении [117]. Однако при обучении комбинированию управлению присущи свои особенности и линия

постепенного ослабления детерминации на практике осуществима лишь в самых общих чертах. Поясним эту мысль подробнее.

В каждом упражнении есть стимулирующая и реактивная части. Стимулирующая часть, как явствует из её названия, стимулирует употребление определенного языкового материала или осуществление определенных речевых действий. Их осуществление - реактивная часть упражнения. В упражнениях для обучения комбинированию стимулирующая часть должна обеспечить вызов нового сочетания языковых и речевых единиц.

Внедрение в учебный процесс по иностранным языкам элементов программированного обучения привело к тому, что кроме стимулирующей и реактивной частей (условия - задание упражнения и его выполнение) в упражнениях стали включать так называемый опорный материал (Салистра, например вопросы (стимул), наводящие слова для облегчения ответа (опоры) и ответ (реактивная часть), или задание составить рассказ о последнем выходном дне (стимул), пункты плана для направления мысля обучаемого и несколько ключевых слов к каждому пункту (опоры), рассказ (речевая часть). Опоры предполагается постепенно снимать и таким образом обеспечить переход от жесткого управления действием к самостоятельному его осуществлению, переход от подготовленной речи с заданным содержанием к неподготовленной речи без заданного содержания /Цетлин В.С./. Необходимо выяснить, в какой мере все это относимо к обучению комбинированию.

Образование обучаемым в его речевом опыте новой речевой связи в самой своей сущности деятельность самостоятельная и без элемента самостоятельности упражнения в комбинировании лишены своего смысла. Поэтому из опор для выполнения упражнений следует по возможности исключить прямые подсказы и вообще стремиться управлять действиями учащихся в упражнении не опорами, включаемыми в его стимулирующую часть, а с помощью предыдущего или предыдущих упражнений. Следует не подсказывать готовое, а способствовать его самостоятельному формированию и формированию учащимися, стимулировать обращение обучаемых к справочному материалу (словарику, грамматическим таблицам), “не задавать” языковые и речевые единицы, необходимые для нового сочетания, а облегчить их припоминание, воздержаться от подсказа формы и содержания одновременно и ограничиться подсказом одного из них, и вообще постоянно чередовать упражнения, предусматривающие опоры, с упражнениями без опор.

В свете сказанного вряд ли способствует развитию КУ речевое задание Tell us what films you like! - к которому дается на выбор список сочетаний типа films about the Patriotic war, films about school children etc., так как элемент самостоятельности практически сведен на нет. Полезнее для обучения комбинированию было бы если в предыдущем упражнении от учащихся требовалось бы вспомнить о чем могут быть фильмы, а еще полезнее, если такое задание предусмотреть несколькими упражнениями раньше, чтобы

заставить учащихся для ответа на вопрос *What films do you like?* припомнить, требующийся языковой и речевой материал ибо без постоянного припоминания комбинационные действия невозможны и в неприпоминании нужной единицы - основная причина трудности и порой невозможности установления новой речевой связи.

В единстве детерминации и самостоятельности комбинационных действий реализуется дидактический принцип посильности, но такой посильности, которая всегда на уровне максимально допустимой трудности (Данилов). Даже когда речь идет о таком чисто коррективном упражнении как повторение форм прошедшего времени (*Past Indefinite Irregular*), необходимых для решения последующего речевого задания, вряд ли целесообразно опрашивать эти формы, а значительно полезнее предложить учащимся представить себе свои предстоящие высказывания на родном языке и уточнить, англоязычные эквиваленты ёмких глагольных форм для этого потребуются, припомнить эти эквиваленты или отыскать их в таблице, а затем уже приступить к решению речевого задания. На первый взгляд, такие действия с формами *Past Indefinite* не имеют ничего общего с образованием новых речевых связей, на деле же это не так: важно, что в данном случае даже подготовительное упражнение выполняется в режиме максимальной самостоятельности, одновременно же являясь средством детерминации последующих комбинационных действий.

В формулировке рассматриваемого принципа говорилось о том, что единство детерминации и самостоятельности комбинационных действий должно реализоваться при максимальном разнообразии стимулов новых речевых связей. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Говоря о стимулировании новых речевых комбинаций, можно выделить следующие основные виды стимулов:

- 1) эксплицитное указание провести комбинационные действия. Например, в определенное предложение вставить словосочетание, уточняющее время действия;
- 2) текст, предложение или словосочетание на родном языке в ходе перевода которых изучаемые формирует новые для его речевого опыта иноязычные речевые связи; при этом переводимое о родного языка может быть задано полностью, частично или как наметка содержания. Текст для перевода может быть задан или составлен самими обучаемыми;
- 3) заданность иноязычных слов для формирования предложения или высказывания; при этом могут быть заданы все слова или часть из них, в разброску или в порядке следования, т.е. ключевые или наводящие слова для образования речевых единиц с новыми связями;
- 4) наглядные стимулы: рисунки или другие виды наглядности, предполагающие в их описании комбинирование лексических единиц по-новому, или "извлечение" комбинироваемых единиц из нескольких рисунков;
- 5) вопросы, констатации и другие вербальные стимулы, которые по своему

содержанию предопределяют образование новых связей;

б) заданность готового высказывания, по аналогии о котором должны быть построены новые высказывания, причем аналогия может быть полной или частичной. Например, задается микротекст о походе в кино какого-то вымышленного лица, требуется путем подстановки конкретных фактов, составить сообщение о себе.

Выше были перечислены наиболее употребительные стимулы - вызовы новых речевых комбинаций. В пределах каждого вида стимулов может быть соблюдена градация от более жесткой детерминации появления новой речевой связи до более свободного, инициативного их образования. Однако, как уже было сказано выше, смысл данного принципа с одной стороны, состоит в соблюдении такой последовательности, а с другой стороны в ее несоблюдении, т.е. в чередовании приемов жесткого управления с более свободным, инициативным возникновением новой речевой связи, а также в постоянном варьировании стимулов.

Пятый принцип может быть сформулирован как принцип развития комбинационных умений в комплексе с решением коррективно-повторительных задач.

Обоснование этого принципа состоит в том, что условия обучения иностранному языку, независимо от применяемого метода, приводят к постоянному ослаблению навыков и умений, и что это представляет собой вполне нормальное, естественное явление. Следовательно, нельзя рассчитывать на функционирование навыков и умений и на бесперебойное припоминание языкового материала без постоянной коррекции и повторения пройденного.

Данный принцип воплощается следующим образом:

- 1) в обучении комбинированию должно быть представлено максимальное количество структур, предложений и словосочетаний из числа ранее пройденных;
- 2) образование новых комбинаций по структурам предложений и словосочетаний должно сопровождаться сообщением языковых норм-грамматических и лексических правил, особенно там, где обучение грамматике и лексике велось интуитивным способом; сюда же относится сопоставление с русским языком, а в условиях трехязычия - и с языком учащихся;
- 3) выполнение по ходу обучения комбинированию отдельных повторительных упражнений, не имеющих прямой содержательной связи с речевыми заданиями;
- 4) ориентация на те языковые явления, степень владения которыми наименее удовлетворительная.

Перечисленные и раскрытые выше пять принципов обуславливают шестой основополагающий. Он гласит: обучение комбинированию должно органически укладываться в рамки работы над темой устной речи, т.е. действия по обучению КУ должны представлять собой либо непосредственное решение речевого задания по теме, либо подготовку к его решению.

В обычных школьных условиях нет возможности изыскать время для

обучения комбинированию вне рамок тем устной речи, и поэтому планирование обучения КУ за пределами темы сделало бы решение этой важнейшей задачи нереальным. Однако реализация принципа нуждается в некоторых разъяснениях.

Если говорилось о том, что обучение комбинированию должно осуществляться либо непосредственно в решении речевых заданий темы, либо как подготовка к ним, то во втором случае необходимо различать конкретно-подготовительные и общеподготовительные упражнения [48, 4, 132]. Конкретноподготовительными являются те упражнения, которые направлены непосредственно на подготовку следующего за ними речевого задания. Общеподготовительные упражнения такую непосредственную подготовку не осуществляют и носят характер “дигрессий”, т.е. отходят в сторону от развития тематической нити. Например, речевое задание о спортивных показателях учащихся на последнем уроке физкультуры можно подготовить таким комбинационным заданием, как формирование предложений по образцу *N.N. is good at ...* и др., после чего эти новые предложения могут войти в расширенное высказывание по указанному речевому заданию, и в данном случае этот фрагмент обучения комбинированию является конкретной подготовкой к заданию темы. Когда же по теме “*Our village*” предлагается построить предложение о том, кто может проживать в каком-то определенном доме и учащиеся строят новые комбинации типа *In this house there may live +* все известные ему обозначения профессий, то данное упражнение уже не носит конкретно-подготовительный характер, а представляет собой известную дигрессию, и вместе с этим припишет общеподготовительный характер. Такое иногда необходимо, однако из данного принципа обучения комбинированию вытекает, что комбинационные действия и упражнения, в которых они воплощаются, в подавляющем большинстве должны носить характер конкретной подготовки к предстоящему заданию.

Реализация этого принципа требует очень гибкого подхода к разработке темы. Лишь гибкость может обеспечить, с одной стороны, проведение линии обучения комбинированию, а с другой стороны, разработку темы устной речи без ущерба для её внутренней логики, её коммуникативной направленности. Это означает, что надо найти место в разработке темы для специальных упражнений для формирования комбинационных навыков, для коррекции лексики и грамматики, т.е. для всего того, что необходимо для обучения комбинированию, но в такой же мере необходимо и для темы устной речи. Учитывая условия обучения, а также необходимость придать формированию комбинационных умений преимущественно коммуникативный характер, нет другой возможности как органическое включение развития комбинационных навыков и умений в контекст темы устной речи.

Сказанное нуждается в иллюстрации, которую мы попытаемся дать на примере одного из узловых речевых заданий по теме “Чтение книги”, а именно,

по заданию “Последнее посещение библиотеки”. Предположим, что в данном речевом задании планируются следующие базовые предложения, которые одновременно являются основой комбинационных действий и выражением в типизированном виде основных элементов содержания речевого задания.

1. Last time I went to the village library two days ago.
2. Our village library is not far from our home.
3. In the library we can get books about the Great Patriotic war.
4. I ask the librarian for a book about ...
5. The librarian offered me the books...
6. I chose the book “.....” about ... ..

Как видно, задано шесть базовых предложений. Опишем теперь все действия, которые могут совершаться по работе над первым предложением:

1) Give the ground forms of the following verbs , you will need them: to go, to get (получить), to find, to ask, to offer, to choose, to take определи, какие из них регулярные и какие нерегулярные.

2) Write these forms down in your copybooks.

3) Translate: наша библиотека, наше село, библиотека нашего села и т.д.

4) Постройте сочетания, в которых слово village фигурирует как определение по типу our village library (например our village school, our village cinema и др.)

Указанные действия нужны как подготовка к речевому заданию темы, но в то же время они подготавливают комбинационные действия по усвоению и варьированию базовых предложений. Первые три действия носят конкретно подготовительный характер, четвертое - общеподготовительный. Это же относится к следующему - пятому действию:

5) По образцу I went to the libraryстрой предложения с английскими эквивалентами слов: кино, парк, школа и т.д.

Упражнение вызвано необходимостью преодоления интерференции узбекского языка: оно должно предотвратить тенденцию к опущению предлога to.

6) Today is Monday: you went to the library on Saturday.

How many days ago did you go there? - two days ago, после чего варьируются дни и этим стимулируется построение словосочетаний two days ago, three days ago, four days ago и т.д.

7) Now build sentences: I went to the village library + две недели назад, месяц назад и т.д.

8) Tell each-other when you really went last time to the village library, begin your sentences with “last time I ...”.

9) Отработка вопросов, которые могут быть заданы по данному базовому предложению типа when did you go... и т.д., who went ... и др.

10) Now, ask each-other questions and answer them.

Аналогичным образом осуществляется комплексная работа по развитию темы и обучению комбинированию над остальными базовыми предложениями.

Так, например, по второму предложению *our village library is not far from our home* предусматривается лексическое варьирование *not far from* через *school* и *far from*, варьирование *home* через *school*, *village club*, *village centre* и др.

Как видно из приведенных примеров, тематическая линия развертывается поступательно в органическом единстве с отработкой комбинационных действий по лексическому варьированию и расширению, и в единстве с коррективно-повторительными действиями, охватывающими основные формы глагола (общие для русских и узбекских учащихся) и предложных сочетаний (специально для узбекских учащихся).

Возникает вопрос, как результаты подобного обучения используются в собственноречевой практике учащихся.

Как было видно из раскрытых выше принципов и иллюстративного материала, владение языковым и речевым материалом приобретает в высшей степени гибкий, эластичный характер. Если предположить, что каждое речевое задание темы отрабатывается подобным образом по основным базовым предложениям и словосочетаниям, а лексическое и морфологическое варьирование, расширение, соединение и т.д. осуществляются столь же часто и на большом лексическом материале, это исключает и речь, застывшую в готовых единицах [118]. Но поскольку основой всегда являются базовые сочетания и предложения, то всегда возможно соблюдать градацию трудности и требование дидактического принципа посильности. Очевидным кажется и то, что систематическое включение коррективных действий - грамматических и лексических, в состоянии постепенно устранить пробелы предыдущего обучения, особенно потому, что в большинстве случаев эти действия мотивированы и не оторваны от коммуникации.

Связь между собственно обучением комбинированию и речевой практикой сказывается еще и в следующем: как уже было сказано в первой главе, значительное место в обучении устной речи и вместе с тем в обучении комбинированию занимают "Сборные темы" типа "Каникулы", "У телевизора" и др., в которых сливаются элементы многих предыдущих тем. Такое слияние способствует более свободному, и даже стихийному образованию новых речевых связей [92]. При этом несомненно сказываются результаты той кропотливой работы, которая проводилась над основными базовыми предложениями и сочетаниями каждой темы. Не следует забывать о том, что после определенного периода более жесткого управления формированием новых речевых связей регламентирование этого процесса становится всё менее жесткой. Этому должно способствовать такое расположение узловых речевых заданий, при котором последующие задания темы вбирают в себя элементы предшествующих, и в таком случае последние узловых речевых задания дают возможность более свободного образования новых речевых связей чем первые задания. Неверно было бы также представить себе дело таким образом, что работа над темой обязательно должна протекать строго по её базовым

предложениям. Всегда между отработкой этих предложений могут возникнуть фрагменты более непринужденных бесед, в которых обобщается содержание того, что разработано в предыдущих единицах обучения темы.

Во всем этом и выражается постепенный переход от подготовленной к неподготовленной речи, и при этом несоблюдается последовательность от одного комбинационного действия к нескольким, от управляемой речи к неуправляемой, а всё это чередуется в соответствии с коммуникативной надобностью, в чем и реализуется принцип единства специального обучения комбинированию и речевой практики.

Выше были раскрыты шесть принципов обучения комбинационному умению. Согласно требованиям дидактики принципы осуществления какого-то педагогического или методического воздействия должна находиться в системной взаимосвязи (Есипов, Данилов), иными словами, эти принципы должны образовать систему. Любой системе должна быть присуща общая направленность компонентов система на достижение совместного эффекта, для чего эти компоненты должна функционировать в постоянном взаимодействии. Среди принципов устанавливается иерархия, т.е. какой-то один принцип является основополагающим [125]. Нетрудно убедиться, что сформулированные выше принципы обучения комбинированию образуют систему. Основополагающим из них является принцип осуществления обучения комбинированию в единстве с разработкой темы устной речи. Остальные принципы обуславливают реализацию этого единства и в свою очередь обуславливаются им: необходимость укладываться в тему предполагает сочетание специальных комбинационных упражнений с использованием их результатов тут же, в речевой практике; при общем невысоком уровне языковой подготовки учащихся ни тема, ни обучение комбинированию не могут быть осуществлены без постоянной текущей коррекции навыков, но эта коррекция не должна “разрывать” органические рамки темы, не должна “уводить” в сторону. В силу самой природы комбинирования языковых и речевых единиц, ему должны быть присущи самостоятельность и синкретичность применения комбинационных действий, однако, это не может быть достигнуто без противоположностей этих признаков, т.е. без применения приемов управления и без выполнения упражнений, направленных на одно какое-то конкретное комбинационное действие (дискретное упражнение), а сочетание этих противоположных начал и их соотношение в конечном итоге определяется тем, что комбинирование необходимо обучать в рамках темы.

Принципы обучения комбинированию в их комплексном взаимодействии определяют классификацию, выбор и последовательность приемов специальных упражнений, к рассмотрению которых мы сейчас переходим.

## 2.2. Классификация упражнений по обучению комбинационному умению и некоторые правила их практического применения

В данном пункте основное внимание обращено на упражнения в собственно комбинировании, так как только они достаточно специфичны, чтобы составлять предмет особого исследования.

Каждое из собственно-комбинационных упражнений может быть охарактеризовано по следующим критериям:

- по направленности упражнения на определенные навыкиые действия;
- по дискретному и синкретическому характеру упражнений (направленность на формирование одного или нескольких действий);
- по тому, реализуются ли упражнения в синтагме или в предложении;
- по соотносённости с последующим речевым упражнением (общеподготовительные и конкретноподготовительные);
- по виду стимулов, вызывающих новую речевую связь и по взаимосвязи стимула и реакции;
- по степени детерминированности комбинационного действия;
- по приближенности к естественному речевому акту.

Из этого множества критериев классификации собственно комбинационных упражнений необходимо выбрать ведущий критерий или критерия. Очевидно, что это должны быть критерии, которые во взаимосоотнесённости дают возможность систематизировать упражнения о точки зрения их целенаправленности. Кроме того, классификационная схема должна быть достаточно ясна и наглядна, чтобы обеспечить выбор нужного вида и подвида упражнений с последующей индикацией их применения. Остальные критерии в таком случае могут фигурировать как дополнительные признаки комбинационного упражнения.

В методической литературе последних десятилетий имеется много работ, посвященных классификации упражнений. Рассмотрим вкратце основные из них на предмет их использования в классификации комбинационных упражнений.

Ряд методистов соотносят типы и виды упражнений со стадиями формирования навыка. Таких стадий различают три; ознакомительно-подготовительную, стандартизирующую и ситуативно-вариативную /Ительсон Л.Б./ или ориентировочную, стереотипизирующую и вариативную /Шатилов С.Ф./. К этой трехстадиальности формирования навыка восходят и информационные, операционные и мотивационные упражнения (Бухбиндер В.А.). Необходимо отметить, что данная схема в основном относится к формированию грамматических и лексических навыков. Собственно-речевые навыки и умения, а комбинационные навыки и умения являются таковым, по этой схеме формироваться не могут. Здесь стандартизация в обычном смысле невозможна и упражнения с самого начала носят ситуативно-вариативный характер. Ведь варьирование (в широком смысле) базовых предложений и

сочетаний - сущность обучения комбинированию.

Другая схема формирования навыке предусматривает также ознакомительно-подготовительный этап, в который входит опережающее обобщение всех норм, относящихся к изучаемому явлению. Следующий этап оплошного употребления изучаемого явления - одноцелевой этап, а третий этап - это этап противопоставления изучаемого явления ранее пройденным (Лапидус Б.А.; Гурвич П.Б.; Карасева В.Н.; Горчев Ю.А.). Соотнести комбинационные упражнения о этими тремя этапами тоже не представляется возможным, так как обучение комбинированию в организационном плане увязывается о разработкой темы и соблюдать указанные этапы трудно. К работам А.Н.Леонтьева восходит деление упражнений на формальные, формально-содержательные, содержательно-формальные и содержательные (Трубицына И.А., Скобенникова Б.А.). Данная классификация для нашей цели также нерелевантна, так как нет чисто формальных упражнений в обучении комбинированию, а разграничение остальных типов данной классификации может быть только чисто условным.

В принципе можно разграничить неречевые и речевые комбинационные упражнения (Лапидус Б.А.) и близкие к ним подготовительные к речи, предречевые и речевые (Салистра И.Д., Бим И.Л. [20]), но данная классификация применительно к конкретному объекту практического значения не имеет. Выше было установлено, что подавляющее большинство комбинационных упражнений носит характер либо конкретной подготовки к речевому акту, либо непосредственно речевого действия, а граница между этими двумя типами упражнений на практике обычно стираются, и выбор категории каждый раз зависит от специфики речевого задания и степени подготовленности учащихся. В нашем случае не имеет практического значения и соотнесение собственно комбинационных упражнений о этапами формирования навыка И.И.Богдановой, Г.Г.Городиловой [42], т.е. с этапами имитации, воспроизводства, трансформации, переключения, ибо соблюдать эту типизацию специфики обучения комбинационному умению не представляется возможным.

Любая система, подсистема наш комплекс упражнений должны прежде всего соответствовать специфике того объекта, на который они направлены [143, 148, 149]. В данном случае объект - это комбинационное умение, а внутри него - комбинационные действия. Следовательно, ведущим критерием классификации должна быть направленность упражнений на комбинационные действия, вследствие чего целесообразно различать упражнения:

- 1) на запоминание базовых сочетаний и предложений;
- 2) на лексическое варьирование;
- 3) на морфологическое варьирование;
- 4) на расширение словосочетаний и предложений;
- 5) на соединение автономных синтаксических единиц;

- б) на “извлечение” лексических единиц из разных контекстов для их сочетания;
- 7) на добавление к первым очагам вербализации остальных компонентов предложения;
- 8) на внутреннеречевую инвентаризацию языковых и речевых единиц и перефразирование изначально концептированного текста высказывания на родном языке.

В качестве сопутствующего критерия может фигурировать внешнеорганизационная характеристика упражнения, выражающаяся в специфике, стимулирующей его части и связи между ней и реактивной частью упражнения. Каждая единица классификации, выделенная по главному критерию, конкретизируется путем выбора определенного вида стимулов и определенного вида связи между стимулом и реактивной частью упражнения.

Из сказанного вытекает задача путем соотнесения главного и сопутствующего критерия описать систему собственно комбинационных упражнений и вместе с этим разработать своего рода их каталог, в котором можно было бы легко ориентироваться при выборе подходящих упражнений [93].

В соответствии с основным критерием классификации надо прежде всего выделить упражнения на формирование базы комбинирования - на запоминание базовых словосочетаний и предложений. [84]. Задача эта непростая, если учесть, что по каждому узловому речевому заданию темы, таких базовых речевых единиц может быть несколько, а иногда около десяти. На их запоминание направлены следующие упражнения: 1) чтение базовых сочетаний или предложений, сформулированных “от лица” обучаемого; 2) заучивание предложений и их меморирование по списку: на иностранном языке, в порядке следования, вперемежку; 3) припоминание предложений по ключевым словам - на иностранном языке, на родном языке, в порядке следования и вперемежку; 4) обратный перевод базовых предложений с родного языка на иностранный язык; 5) восстановление в памяти базовых предложений по начальным словам, которые либо задаются, либо называются самими учащимися; 6) вставление в общий список пропущенных базовых словосочетаний и предложений; 7) распределение заданных базисных предложений по темам, узловым речевым заданиям.

Данный вид упражнений назван нами первым ради системности изложения. В практике обучения комбинированию вряд ли следует начинать о заучивания базисных речевых единиц, так как в ходе комбинационных изменений базовые единицы произвольно запоминаются, а их заучивание носит подытоживающий характер.

Обратимся теперь к упражнениям на отработку комбинационного навыка лексического варьирования базовых предложений и словосочетаний.

Лексическое варьирование может быть связано с морфологическими изменениями и может осуществляться без них. Оно может реализоваться на

уровне синтагмы и на уровне предложения, но в первом случае синтагмы обычно формируются и варьируются для их последующего включения в предложение. Упражнения на лексическое варьирование всегда носят характер подстановки; замена в предложении одной синтагмы другой тоже является подстановкой.

Лексическое варьирование в пределах синтагмы часто применяется для отработки словосочетаний с однокатегорийной семантикой, например обозначение времени, времен года, времени дня ( in the evening, in the morning, но: at night ), сочетания с last (last week) с ago обозначения места и направления действия. При этом откорректируйте употребление предлогов in, at, to, и др. (to the park, to the cinema) сочетаний N + N, N of N, притяжательное местоимение с обозначением словом, one of + N, some of + N и др. Такое варьирование обычно проводится в процессе поэлементной отработки ключевых фраз (базовых предложений) по основным речевым заданиям темы, после чего синтагмы с лексическими вариациями включаются в предложение. В ходе выполнения этой работы может быть осуществлено искоренение ошибок, вызванных интерференцией родного языка.

Наиболее употребительные упражнения на лексическое варьирование базовых словосочетаний и предложений следующие:

- варьирование по заданному списку слов для подстановки и без списка, по усмотрению учащихся по прямому указанию провести подстановочные действия:

- варьирование путем перевода с родного к русскому языков на английский: для перевода могут быть предложены целые синтагмы или их элементы;

- варьирование по указанию учителя на предметах наглядности. Примером может служить таблица, разделенная на несколько рядов квадратов. В первом ряду по вертикали - изображены лица - исполнители действия, например, представители разных профессий, люди разных возрастов; во втором ряду в каждом квадрате - место их работы, например, завод, больница, школа, парк, библиотека, кинотеатр; в третьем ряду - средства транспорта (поезд, машина, мотоцикл, велосипед, автобус и др.). Учитель или один из учеников указывает, к примеру, на квадрат №2 в первом ряду, №4 во втором ряду, №1 в третьем ряду, что стимулирует формирование предложения *this old woman-goes-to the hospital-by bus*.

Таких предложений может возникнуть бесконечно много. Подобные таблицы могут быть предложены по многим темам. Лексическому варьированию также способствует работа по комментированию изменений в рисунках “кроки” и другим видам наглядности; - вопросно-ответные упражнения, в которых каждый вопрос может вызывать новые лексические варианты; если, например, базовое предложение гласит *Sasha is good at mathematics*, то по вопросам *And you? And Sweta?* варьируются обозначения

школьных предметов. По базовому предложению *Sasha got a four in literature yesterday*, по вопросам могут быть варьированы, и оценка, и предмет, время, когда был урок, и имя ученика, так что по вопросам возникают такие полностью преобразованные предложения как *Sweta got a three in matematics last week* [160]. С помощью такой работы учащиеся подготавливаются к сообщению о том, что произошло на других уроках;

- ученикам может быть предложен небольшой текст о каком-то персонаже о заданным путем подстановки “актуализировать” этот текст и таким образом подготовить сообщение о событиях своей жизни.

Упражнения на лексическое варьирование - очень удобное средство управляемого образования новых речевых связей: их можно применять на любой точке работы над темой, заранее определив “радиус дигрессии”, т.е. в какой мере такое упражнение соответствует тематической линии и подготавливает предстоящее речевое задание или же отклоняется от них.

Упражнения на морфологическое варьирование обычно выполняются вместе с лексическим варьированием. Одним из наиболее эффективных такого типа упражнений является так называемое “Изменение по конвейеру”, впервые предложенное Ч.Фризом и Р.Ладо в их “Интенсивном курсе” (Vol. II “The Paterns Established as Habits”). Образец такого упражнения – базовое предложение: *I go to the library every Saturday. Teacher: my friend - Pupil: My friend goes to the library every day – Teacher: yesterday. Pupil: My friend went to the library yesterday. Teacher: next Sunday. – Pupil: My friend will go to the library next Sunday.*

Учитель, как видим, подает перед каждой фразой стимул-сигнал, побуждающий учащихся произвести необходимые морфологические изменения в базовом предложении. “Конвейерные упражнения” можно предусмотреть по большинству узловых речевых заданий темы. Им присущ занимательный характер, особенно когда они выполняются в темпе и в виде игры-соревнования. Морфологическое варьирование можно вызвать другими упражнениями, например; расскажите о себе и о каждом из членов своей семьи, часто ли они ходят в кино, когда в последний раз ходили, когда пойдут опять и т.д., что приводит к употреблению всех трех временных форм к смене первого и третьего лица Present Indefinite и др.

Упражнения на морфологическое варьирование носят преимущественно коррективно-повторительный характер и применяются, когда установлен недостаточный уровень сформированности грамматического навыка.

Упражнения на расширение словосочетаний и предложений наряду с лексическим варьированием представляют собой одно из наиболее важных средств управляемого формирования комбинационных навыков. В принципе, расширение словосочетания и предложения может быть вызвано любым из основных стимулов, наиболее употребительными и эффективными является упражнения двух видов: на расширение текстов с прямым указанием на

семантическую направленность расширения и на расширение высказываний, в том числе диалогических реплик, по вопросам или другим вербальным стимулам.

В первом случае учащимся предлагается готовый текст, например, образец тематического высказывания. Текст составлен с таким расчётом, что к нему возможно множество различных уточнений [26]. Эти уточнения могут быть вызваны специальными указаниями. Например, по теме “моя комната” составлен текст сообщения в котором указано только на наличие основных предметов обстановки и ничего не сказано про их свойства, место расположения; структура предложений может быть однообразной: почти все предложения начинаются *there is, there are*. Ученики в соответствии с действительностью должны расширить каждое предложение, добавляя в каждом предмете его качества, место нахождения применительно к дверям, окнам, в середине, в углу и т.д. В результате такие предложения как *There is a table in my room* преобразовываются в *There is a big round table in the middle of my room*.

Исходные тексты могут быть заданы по любой тематике; учащиеся могут сами составлять их для последующего расширения. В нашем опыте такие предложения как *I spent my summer holidays very interesting* были например расширены *This year I and my family spent our summer holidays very interesting at the sea-side*.

Вариант выполнения таких упражнений, вызывающий интерес учащихся - это расширение текста, прочитанного когда-то раньше, иногда в прошлом учебном году, с заданием добавить все, что учащиеся теперь могут сказать, а раньше не могли. Для успешного выполнения этого варианта упражнения рекомендуется проводить подготовительно-лексические упражнения, чтобы облегчить припоминание нужных слов и направить мысль обучаемых в нужное направление.

При отработке действий по расширению не надо ограничивать инициативу учащихся указанием, что расширения должны быть обязательно включены в базисное предложение: ученики могут добавить новые предложения, вставляя их между базисными.

Упражнение на расширение заданного текста ценно тем, что каждое добавление новых элементов приводит к образованию новой речевой связи. При этом могут быть представлены все разновидности комбинаций: слово + слово, слово + синтагма, синтагма + предложение и др.

Второй вид упражнений на расширение связан с диалогической речью и удобнее всего выполняется с помощью уточняющих вопросов. Приведем пример такого упражнения.

Исходная реплика: *I watched a sport competition on TV. -When? Yesterday I watched a sport competition on TV. - What competition? - Yesterday I watched a football competition on TV. - The teams? Yesterday I watched a football competition*

on TV between Spartak and Dinamo. - What Spartak and what Dinamo? - Yesterday I watched a football competition between Spartak from Moscow and Dinamo from Kiev. - Who won (присоединение o where) - Yesterday I watched a football competition on TV between Dinamo from Kiev and Spartak from Moscow where Dinamo won. - The score? - Yesterday I watched a football competition on TV between Dinamo from Kiev and Spartak from Moscow where Dinamo won with the score 3:2.

Данный вид упражнения впервые был предложен З.М.Цветковой (“расширяющиеся цепочки”). Он первоначально задумав для тренировки вербальной памяти учащихся и выработки у них механизма упреждения и удержания, однако упражнения этого рода в такой же степени пригодны для формирования новых речевых связей путем расширения. Упражнение может быть применено по любой теме и любому узловому речевому заданию. Его можно попользовать при формировании самих базовых предложений и для расширения базовой синтагмы в предложении.

Среди упражнений по соединению синтаксически автономных единиц можно различить: упражнения на группирование предложений без их синтаксической увязки друг с другом и упражнения по синтаксическому соединению предложений и комбинированию синтагм.

Упражнения на группирование и перегруппирование предложений без синтаксического соединения друг с другом предполагают, что учащиеся для выполнения коммуникативного задания припоминают предложения, когда-то употребленные в иной контекстуальной связи, располагают их по-новому и в такой последовательности, которая соответствует логическому решению предстоящей речевой задачи. Например, в сообщении о весенних каникулах ученик включает предложения и сверхфразовые единства, использованные им ранее в беседах о чтении книг, играх во дворе, походах, посещении кино, хождении в гости, праздновании дня рождения, участии в демонстрации, и общие оценочные фразы типа I had a lot of fun, we had a good time. Все это теперь комбинируется по-новому и при этом в отдельных предложениях производятся небольшие лексические замены, относящиеся к конкретным фактам (например, вместо Октябрьской демонстрации - Первомайская демонстрация), в основном же друг с другом комбинируются готовые предложения разных тем. Из оказанного видно, какое значение для формирования данного комбинационного действия имеет правильный выбор речевых заданий, Такие задания как сообщение о дне рождения, последнем выходном дне, каникулах, о своем друге на средней ступени обучения как правило уже могут опереться на такой лексический запас и такой запас ранее сформированных предложений, что такие задания раскрываются путем комбинирования разнотемных фраз и сверхфразовых единств.

Межтемные “собирательные” речевые задания иногда могут носить характер тезисов, для доказательства которых необходимо группирование ранее

сформированных предложений. Например, It is very nice to spend the holidays in a pioneer camp. Prove it: или The winter holidays are much nicer than the autumn holidays. Достаточно, например, к последнему тезису дать задание вспомнить, что можно делать зимой, а нельзя делать осенью и наоборот, как сразу многие фразы, ранее употребленные в различных тематических контекстах, становятся в новый ряд.

Действия по комбинирование синтагм между собой стимулируются специальными упражнениями, такими как составление сообщений из разрозненных синтагм, заданных в разброску; упражнения на прикомбинирование к заданным синтагмам других, опущенных, с сохранением смысловой связанности текста; возможны упражнения, в которых соответственно коммуникативному заданию надо скомбинировать три вида единиц - два синтагмы и объединяющий их глагол-сказуемое. В то время как группирование и перегруппирование предложений носят преимущественно речевой характер, комбинирование синтагм следует отнести к конкретно-подготовительным упражнениям, обеспечивающим последующее речевое задание.

Среди упражнений для выработки частного комбинационного навыка извлечения лексических единиц из разных контекстов для их последующего комбинирования специфичными являются следующие:

- предъявление учащимся небольших текстов, содержащих комбинируемые в дальнейшем лексические единицы с заданием прочесть эти тексты, а затем решить речевую задачу, требующую извлечения определенных слов из текстового материала. Возможны различные варианты выполнения: речевая задача может быть поставлена до чтения текста и после него, извлечение лексических единиц из текстов может происходить на разных уровнях управляемости (от прямого указания, какие слова следует извлечь, до предоставления отбора инициативе учащихся);
- постановка речевого задания с предъявлением нескольких списков слов, из которых надо извлечь нужные слова для комбинирования;
- предъявление учащимся рисунков, на которых изображены лица, предметы или действия, английские обозначения которых надо скомбинировать в новом контексте и др.

Упражнения по формированию словосочетаний и предложений вокруг так называемых “очагов первичной вербализации” (см. Гл. II стр. 118) могут быть представлены следующими разновидностями:

- после постановки речевой задачи учащийся, немного поразмыслив, должен назвать те английские слова, которые первыми пришли ему в голову, после чего ему предлагается построить с ними предложение;
- очагами первичной вербализации можно условно считать ключевые слова, предлагаемые учителем после постановки речевой задачи. Ключевые слова должны быть носителями основной коммуникативной

нагрузки предложения [26];

- первыми очагами вербализации можно условно считать также начальные слова предложений, если они заданы в логической последовательности.

Исключительно важное значение имеют специализированные упражнения на выработку навыков инвентаризации языкового запаса и перефразирование из начального русского концепт высказывания в соответствии с возможностью его перевода на английский язык. Психолого-методическое значение таких упражнений раскрыто в ряде исследований, о чем уже говорилось выше. Когда перед учащимся поставлена речевая задача, он обычно затрудняется инвентаризировать свои лексические и грамматические возможности для её решения [21] и его может остановить любая трудность. Если же он научился молниеносно инвентаризировать свой языковой запас, установить, чего ему не хватает, он может либо запрашивать нужную информацию у учителя, либо приступить к преобразованию изначального концепта высказывания на русском языке в целях его упрощения, т.е. приводить его в соответствие со своими иноязычными возможностями [161, 162]. Данный навык входит неотъемлемым компонентом в комбинационные умения, на что уже указывалось выше. Для его формирования могут быть использованы следующие специальные упражнения:

- обучаемым предлагается речевая задача, о которой учитель знает, что она выполнима только при перефразировании изначального концепта высказывания на родном языке. Учащийся должен записать концепт на родном языке в начале без учета своих иноязычных возможностей, а затем “проинвентаризировать” его. Если не хватает лишь какого-то отдельного слова, то может быть запрошен его перевод на английский; если же это более существенные пробелы, ученик должен преобразовать-перефразировать высказывание на родном языке и потом уже перевести на английский язык результат этого преобразования. Данный вид упражнений выполняется на первых порах под управлением учителя, затем более самостоятельно. После накопления некоторого опыта от учащихся можно потребовать, чтобы они сразу сформулировали свои высказывания на родном языке в соответствии с возможностью перевода их на иностранный язык [95]. Таким образом, в обучении комбинируются используется последовательно как интралингвальный (внутриязыковой), так и интерлингвальный (межъязыковой) перевод (M.R.Jakobson, M.Halle).

Выше мы рассмотрели основные виды упражнений, непосредственно направленные на формирование комбинационных навыков, причём каждый вид предназначен для формирования одного из них. И действительно, как только речь на иностранном языке перестает быть воспроизводством готового текста, сразу же возникает необходимость: оперируя запомнившимися фразами, произвести в них лексические изменения, морфологические преобразования, расширить и дополнить их, соединять по-новому между собой предложения и синтагмы с одновременным произведением в них различных изменений, осуществлять действия по припоминанию лексических единиц путем

извлечения их из разных контекстов, составить новые фразы вокруг лексических единиц и словосочетаний, актуализировавшихся первыми в ходе решения речевой задачи, обозревать наличный лексический и грамматический запас и на этом основании преобразовать, т.е. привести в соответствие концепт мысли, выраженный средствами родного языка, с уровнем иноязычной языковой подготовки, что приводит к максимально широкому и разностороннему комбинированию усвоенных лексических и речевых единиц. Все эти действия в совокупности представляют то, что мы назвали комбинированием, и каждый вид упражнений, отрабатывая преимущественно одно определенное действие, вместе с этим становится компонентом системы обучения комбинированию.

Помимо указанных видов упражнений к процессу обучения комбинированию непосредственное отношение имеют упражнения, направленные на коррективную отработку вопросительных и отрицательных структур предложения. Как уже было сказано в заключительном пункте первой главы, эти коммуникативно неотъемлемые структуры предложений в целом плохо усвоены как русскими, так и узбекскими учащимися. Из этого возникает необходимость включать в работу над темой специальные упражнения коррективно-повторительного характера, в которых обучаемые тренируются в использовании созданных ими новых сочетаний слов в вопросительных и отрицательных предложениях основных видо-временных форм (формы Indefinite) от полнозначных, модальных и вспомогательных глаголов. Напомним, что диагностирование уровня навыков употребления этих структур в узбекской школе дало самые отрицательные результаты, но и в русской школе положение не лучше. При коррективной отработке вопросов и отрицания целесообразно соблюдать следующую градацию: в начале воздержаться от образования новых связей непосредственно в вопросе или в отрицании и довольствоваться тем, что новые связи, образованные в повествовательных предложениях, переносятся затем в вопрос или отрицание, и лишь только после некоторого времени, когда навык построения вопросительных и отрицательных предложений уже в некоторой степени откорректирован, предусмотреть задания на образование новых связей в ходе построения вопросов и отрицательных предложений.

Что же относится к самим упражнениям на откорректирование данных структур, то в этом вопросе можно опереться на специальные исследования [6, 117, 160]. В них указывается, что такие грамматические явления как вопросы и отрицания всегда нуждаются в отработке в неречевых упражнениях и в значительном применении упражнений в переводе с родного языка. Ваш опыт свидетельствует о том, что наиболее интенсивное повторение данных грамматических явлений лучше всего осуществить с помощью следующей серии заданий (упражнений): предъявление образца; вопросительной структуры; сообщение базисного предложения; установление на родном или

русском языке тех вопросов, которые по данному могли бы быть заданы; перевод этих вопросов на иностранный язык с опорой на образец. После того как такая серия заданий выполнена многократно, переводные упражнения могут быть заменены одноязычными: построение вопросов по ключевым словам, специальных вопросов с (special question) по вопросительным словам и т.д. Опыт показывает, что при основательной работе над вопросом и кратким отрицанием (в ответе на общий вопрос) нет надобности в специальных коррективных упражнениях для отрицательных предложений. Если неречевым упражнениям на коррекцию навыков вопросительных предложений придать конкретно-подготовительный характер, всю эту работу можно органически увязать с развитием содержательной линии темы устной речи.

Возникает вопрос, каким образом при обучении комбинированию в рамках темы учитывать специфику родного языка, в нашем случае, учащихся-узбеков. В заключительном пункте предыдущей главы были выявлены все структурные модели английского языка, усвоение которых в силу межъязыковой интерференции наталкивается на значительные трудности. Важно выяснить, какие специальные обучающие действия необходимо предпринимать для преодоления этих трудностей, иными словами, необходимы ли специально направленные на это упражнения.

Как уже было сказано при рассмотрении принципа единства обучения комбинированию и решения коррективно-повторительных задач (принцип №5), учащийся прежде всего нуждается в формировании ориентировочной основы (в сообщении и усвоении языкового правила), т.е. в нейтрализации недостатков интуитивного преподавания грамматики. Поэтому в процессе обучения комбинированию необходимо “вкрапывать” сообщение грамматических правил, что лучше всего сделать в связи с исправлением наиболее частых ошибок обучаемых, и отроить объяснение на сопоставлениях с родным и русским языком. Такое объяснение правил может сопровождаться некоторыми тренировочными упражнениями, и такой “дигрессии”, т.е. выхода за рамки темы, опасаться не следует. Важно придать исправлению ошибок такой характер, который способствует формированию грамматических действий, а именно: применение в классе различных таблиц со списками грамматических словоформ, моделями построения предложения и др., на которые учитель указывает в случае допущения ошибки, добиваясь таким образом хотя-бы частичной самокоррекции, а также работа над ошибкой после выполнения речевого задания с последующим повторным выполнением его.

Интерференция родного языка вряд ли требует специальных упражнений, а скорее всего влияет на дозировку обучающих действий. Это уже было видно из некоторых примеров, приведенных нами выше: усиленная отработка новых связей в предложениях, в которых содержится обстоятельство места - направление действия (to the park, to the cinema), расширение упражнений на построение фраз со связкой, и др. точки преодоления межъязыковой

интерференции - всё это может быть предусмотрено в контекста работы над темой и обучения комбинированию, в рамках темы. Лингвосопоставительный анализ, данный в предыдущей главе, может служить ориентиром для определения дозировки подготовительных действий (Р.Ю. Барсук). Поскольку наш сопоставительный анализ включает три языка, то нетрудно установить те случаи интерференции родного языка, для преодоления которых можно опереться на русский язык, т.е. на перевод с русского языка.

Немаловажное значение имеет правильный отбор и размещение отдельных видов комбинационных упражнений и конкретных упражнений в пределах этих видов. При этом надо учесть как этап работы над темой устной речи, так и достигнутый уровень комбинационных умений. Исходя из этого, можно установить следующее общее правило: упражнения на лексическое варьирование и расширение базовых сочетаний и предложений должны найти основное применение на начальном этапе работы над узловым речевым заданием темы. Впоследствии, когда базовые предложения и словосочетания приобрели необходимую гибкость и вариативность, эти упражнения применяются лишь эпизодически. Упражнения на соединение по-новому синтаксических автономных единиц применяются преимущественно в так называемых собирательных темах и способствуют расширенному раскрытию темы; кроме того, они могут облегчить обсуждение отдельных проблемных вопросов по теме. Упражнения на построение предложений вокруг первых очагов вербализации (и вообще вокруг отдельных лексических единиц), и особенно перефразистические упражнения, предполагают уже более высокий уровень комбинационных умений и гибкость владения материалом, поэтому они появляются не завершающем этапе темы, в межтемных беседах и вообще всякий раз, когда высказывания обучаемых должны отличаться большей самостоятельностью. Со временем, по мере развития комбинационных умений, последние два вида упражнений применяются всё шире за счёт сокращения других видов упражнений, предполагающих более жесткое управление. Надо, однако, учесть, что эти рекомендации носят лишь самый общий характер, так как специфике каждой темы накладывает свой отпечаток на ход обучения комбинированию, осуществляемого в ее пределах.

### 2.3. Экспериментальная проверка эффективности методики формирования комбинационного умения

В предыдущих пунктах настоящей главы была дана общая характеристика обучения комбинационному умению, выражающаяся в основных принципах данного методического воздействия, и рассмотрена классификация специализированных упражнений. Основные принципы и систематизированный перечень упражнений могут быть обозначены как система формирования комбинационного умения на избранном нами среднем этапе школьного

обучения по иностранному языку в школе. В методической литературе (Б.И.Пассов) сделана попытка разграничить систему обучения от понятия подсистемы и комплексов упражнений. В соответствии с этой точкой зрения следовало бы говорить не о системе обучения КУ, а лишь о подсистеме. В пользу такого решения говорит и то, что все мера развития КУ осуществляются в рамках темы устной речи (шестой основополагающий принцип) и, следовательно, нет возможности выделить сколько-нибудь обособленные фрагменты уроков для развития комбинационного умения. Тем не менее, думается, методологически более обоснованно говорить о системе, а не о подсистеме обучения КУ. Предлагаемая здесь методика предполагает четко просматривающуюся совокупность компонентов определенной деятельности, находящихся в постоянном взаимодействии и, говоря словами П.А.Анохина, взаимодействующих достижению определенного “приспособительного эффекта”. Это дает право говорить о системе, а точнее о функциональной системе, которая иерархически включается в более объемную систему обучения устной речи. Экспериментальной проверке этой системы посвящен данный заключительный параграф главы и всего исследования.

### 1. Структура, гипотеза и логика эксперимента

Методологически важен вопрос о вариативном или невариативном характере эксперимента [134, 127, 144]. Он был нами решен следующим образом: Как указывают ряд авторов, работающих в области методологии эксперимента (П.Б.Гурвич, А.Н.Штульман), исследователь должен стремиться к вариативному эксперименту и выбрать путь невариантного эксперимента только в тех случаях, когда вариативный невозможен. Такой случай не имеет место в решении проблемы развития КУ. Вполне реально предусмотреть тождественность всех факторов кроме исследуемого во всех группах, охваченных экспериментом. Тогда в одних группах работал над темами устной речи должна происходить о применении специализированных упражнений по развитию КУ, а в других группах аналогичная работа осуществляется без этих упражнений.

В эксперименте проверялась следующая гипотеза, которая, как нам думается, теоретико-дедуктивным способом достаточно обоснована:

На среднем этапе школьного обучения английскому языку требуемый репродуктивно-продуктивный уровень речи у подавляющего большинства обучаемых может быть достигнут лишь при условии систематического применения специальной системы приемов, направленных на развитие основных комбинационных навыков, обуславливающих в совокупности развитие умения сочетания по-новому усвоенных языковых и речевых единиц.

Эта гипотеза определила направленность и весь ход экспериментального исследования.

Эксперимент проводился во втором полугодии 1985-86 учебного года, им были охвачены 9 учебных групп VI класса средних школ города Термеза Узбекской ССР (третий год обучения); всего в эксперименте участвовали 163 учащихся. В эксперименте были представлены три варианта. Общим для них являлось предметно-логическое содержание третьей четверти учебника английского языка третьего года обучения (My Third English Book). Эксперимент во всех трех вариантах охватил темы, предусмотренные в разделах (Lesson) 8, 9 и 11. Раздел 10 был исключен из эксперимента: его опускали учителя и в предыдущие годы, так как иначе возникала перегрузка учебным материалом. После такого сокращения можно было распределить 21 урок третьей четверти (2 часа в неделю) из расчета 7 уроков на каждый раздел. Эти моменты были общими для всех трех вариантов.

Вариант №1 предполагал точное выполнение всех заданий учебника без внесения в них каких-либо изменений. Следовательно, никакие действия по обучению комбинированию не проводились. Центральное организующее место занимая текст, устная речь развивалась в основном на базе содержания текста. В текстах были затронуты темы: в разделе 8 – “Любимые занятия”, “Чтение книг” (первое элементарное изложение) “Спорт” (первое элементарное изложение); в разделе 9 были предусмотрены темы “Писатели и поэты”, а также “Культурные развлечения” (Кино, Театр, Музей); в разделе 11 учебник возвращается к темам “Спорт” и “Чтение книг”. Таким образом, третья четверть в учебнике построена на культурно-бытовой тематике, характерной чертой которой является постоянный приток новой информации из жизни школьников. Несмотря на эти возможности, учебник предусматривает очень мало подлинно-речевых упражнений, ограничивается в основном в плане обучения собственно речи вопросно-ответными упражнениями по текстам. Имеются несколько упражнений, стимулирующих реальное общение» во таких крайне мало.

Вариант №2 был составлен в соответствии с системой рекомендации разработанной за последние годы рядом авторов (А.И.Имамов, Ю.А.Кудряшов). Согласно данным рекомендациям темы учебника разрабатываются путем их расчленения на так называемые УРЗ о чем уже было сказано выше. По теме “Любимые занятия” были предусмотрены три узловых речевых задания; по теме “Спорт” при первичном прохождении также три задания; по темам “Писатели и поэты” и “Культурные развлечения” также по три задания, а при вторичном прохождении темы “Спорт” и “Чтение книг” в разделе 11 эти темы расширились каждая тремя новыми узловыми речевыми заданиями. По каждому УРЗ обучаемые выполняли серию подготовительных упражнений, но в их составе специализированные упражнения по обучению комбинированию не были представлены.

В варианте №3 была соблюдена та же структура, разработки темы, что и в варианте №2. Однако в ходе подготовки к узловым речевым заданиям были предусмотрены существенные изменения: во-первых, по каждому УРЗ было

сформулировано определенное количество базовых предложений; во-вторых по каждому базовому предложению предусматривались специализированные упражнения для: развития основных навыков комбинационных действий.

Такова была основная разница между тремя вариантами.

В основе данной структуры экспериментального исследования были положены следующие соображения:

В методической литературе имеется достаточно весомые доказательства преимущества разработки культурно-бытовых тем о помощи узловых речевых заданий перед разработкой темы на базе центрального текста, как это имеет место в учебнике “ My Third English Book ”. В нашей работе, в свою очередь, были приведены доказательства, подтверждающие важную роль собственно-комбинационных упражнений в развитии устной речи. В силу этого необходимо было проверить, каким образом и насколько комбинационные упражнения, т.е. обучение комбинированию повышают эффективность работы над темой. Это можно было делать, только предусматривая вариант №2 и противопоставление вариантов в двух направлениях: традиционная трехэтапная структура темы; дотекстовый, текст и посттекстовый этапы, вариант оптимизации структуры темы (по УРЗ) без упражнений по комбинированию; оптимизация структуры темы + комбинационные упражнения.

С самого начала можно было прогнозировать, что оптимизация структуры темы приведет к значительно лучшим результатам чем традиционная структура, а также, что третий вариант, в котором оптимизированная структура сочетается с упражнениями в комбинировании, даст еще более высокие результаты. Но если бы отказаться от второго варианта, то не было бы ясности, каков удельный вес комбинационных упражнений по сравнению с удельным весом оптимизированной структуры темы. Сравнивая между собой варианты 2 и 3, и обе варианта с вариантом №1, можно было надеяться подучить достаточно достоверные данные о роли каждого из обоих факторов оптимизация (структура и комбинационные упражнения) и таким образом доказать методическую эффективность обучения комбинированию.

По школам варианты распределились следующим образом:

Вариант №1	Вариант № 2
Шк. №2 - класс VI - 18 учеников	Шк. №2 - класс VI - 20
Шк. №7 - класс VI - 19	Шк. №7 - класс VI - 17
Шк. №9 - класс VI - <u>17</u>	Шк. №10 - класс VI - <u>19</u>
54	56
Вариант №3	
Шк. №10 - класс VI - 19	
Шк. №2 - класс VI - 18	
Шк. №9 - класс VI - <u>16</u>	
53	

Эксперимент проводился в естественных условиях с обычной сеткой часов

- 2 часа в неделю. Распределение классов по вариантам проводилось после полуторамесячного наблюдения за учебным процессом во всех 9 группах, что дало возможность приблизительно равномерно распределить учебные группы по вариантам.

Возникал вопрос о достаточности количества испытуемых для получения достоверных данных. Было принято решение проверку обоснованности этого количества проводить “задним числом” - по результатам эксперимента. Такой подход предполагает, что при условии действительного выравнивания всех факторов кроме исследуемого объем выборки испытуемых санкционируется в случае однозначности полученных результатов. Принято считать однозначными такие результаты, согласно которым преимущество одного варианта перед другим не ниже 10-20%, причем эта разница должна быть не просто средней по всем испытуемым каждого варианте, но и по каждой учебной группе в рамках варианта по ранговому списку, т.е. лучшая группа варианта “а” должна показать результаты на 10-20% лучше чем лучшая группа варианта “б”; следующая по ранговому списку группа варианта “а” также должна дать на 10-20% лучшие результаты чем соответствующая группа варианта “б” и т.д. Обязательным условием при этом является равномерность распределения результатов по учащимся каждой группы, что исчисляется путем сопоставления среднего показателя по группе со средним показателем трех наиболее слабых учащихся (П.Б.Гурвич, Л.Н.Штульман). Надо было определить более точно разницу в результатах, так как указанные в литературе цифры 10-20% слишком неопределенны []. В нашем случае мы считали достаточным показателем разницу в 10%, что вызвано общим низким уровнем развития речевых умений и навыков у школьников данной ступени. Нельзя было, например, ожидать, что 2,5 месячное экспериментальное обучение в данной аудитории по показателю правильности речи может дать лучших результатов, чем на 10%. Главным в таком случае является однозначность результатов, т.е. наличие разницы в 10% при сравнении групп всех трех вариантов по ранговому списку.

Начиная экспериментальное обучение, мы, разумеется, не могли знать предстоящих результатов и поэтому предполагалось, что в случае неполучения однозначной разницы объем выборки испытуемых несанкционирован и эксперимент надо будет расширить, привлекая к нему еще и другие группы [52]. Забегая вперед, отметим, что это не имеет место, так как результаты обучения были достаточно однозначны и разница превышала везде 10%-ную норму.

Таковы общие установочные данные проведенного исследования.

## 2. Характеристика экспериментального материала

Остановимся подробнее на характеристике учебного материала третьего варианта проиллюстрируем его на теме “Писатели и поэты”. Её узловые речевые задания были следующие:

1. уметь назвать своего любимого писателя и поэта, определить, какой он национальности, что написал, и что прочитано и его произведений;

2. уметь рассказать биографию любимого писателя и любого другого (с подсказом данных);

3. уметь сказать, о чем пишет писатель - кратко аннотировать содержание.

Например, по второму УРЗ базовые предложения были: The writer was born + обозначение года; his parents were + обозначение их профессии; he is a + обозначение национальности + writer. He wrote the books...; He died + обозначение года. Вокруг этих базовых предложений и разворачивалась подготовительная работа, в которую входило собственно - обучение комбинированию. При этом, как правило, применялись адекватные данному элементу содержания упражнения. Например, по первому базовому предложению: задание на расширение: Mark Twain was born in... расширяется the American writer Mark Twain, the famous american writer Mark Twain а также into a poor family. Предложение варьируется лексически путем сообщения этих данных о различных писателях и поэтах русских, узбекских, английских и американских, а также вариацией writer - poet; лексическая вариация применяется также по завершающим частям предложения into a rich family и др.

Выполняется также упражнение по соединению предложений между собой, в результате чего возникает My friend's favorite writer Mark Twain who wrote the book и т.д. или же I have read the book "The Prince and the Poupier" in Uzbek; The book tells us about two boys the Prince and a poor boy, что стягивается в предложение I have read the book "The Prince and the Paper which tells us about two boys. По соответствующим вопросам порождаются также трансформационные варианты Mark Twain wrote the book... . By whom is this book? - It is by Mark Twain. В результате применения этих и других специализированных упражнений высказывания учащихся о писателях и поэтах должны были приобрести комбинационную эластичность, что вырезается в том, что ученик в состоянии: а) начать свое высказывание с любого предложения, например, Mark Twain was born..., He is my favourite writer..., He wrote the books..., The book is about... . I have read...; б) осуществить перенос на любого другого писателя и поэта, которые ученику известны; в) комбинировать синтагмы из разных предложений, например, вместо He wrote about..., It is about... сказать - He wrote a book about. г) расширить самостоятельно исходное высказывание (примеры см. выше).

По каждой содержательной единице УРЗ проводится обучение расспросу и ответам на вопросы, а также морфологическое варьирование, прежде всего видовременных форм и их чередование. Порождение требуемых предложений обеспечивается специфической взаимосвязью стимулирующей и реактивной частей упражнений, как это было подробно показано в предыдущем параграфе, например, микротекст для варьирования путем подстановки, вопросы, сообщение необходимого для расширения материала, перевод с родного языка и

др.

Подготовительные упражнения по второму варианту, разумеется, тоже несвободны от комбинационных действий, так как без них вообще невозможна никакая речевая деятельность. Однако в целом серии этих упражнений на это не направлены. Для того, чтобы максимально выровнять второй и третий варианты, количество подготовительных упражнений по второму варианту увеличено, так что количественные показатели говорения в обоих вариантах одинаковы.

Необходимо еще добавить, что не всё учебное время во втором и третьем варианте было посвящено темам: на тему устрой речи было отведено ровно столько времени, сколько на устную речь и тексты отводится в разделах учебника. Другие упражнения - работа над словами, повторительные грамматические упражнения и др. - выполнялись во всех трех вариантах с одинаковыми временными затратами. Такой подход должен был обеспечить выравнивание всех факторов кроме исследуемого.

### 3. Ход и результаты эксперимента

Хотя эксперимент носил вариантный характер, в центре нашего внимания, разумеется, находился третий вариант, так как важно было установить, действительно ли предлагаемая нами методика развивает комбинационные действия и вместе с этим комбинационное умение в целом.

В экспериментальных группах всех трех вариантов проводились два среза, промежуточный и заключительный. Проводить начальный срез, как это обычно делается в экспериментах, не имело смысла, так как испытуемые в предшествующей учебе вообще не были обучены комбинационному умению.

Промежуточный срез был проведен в середине экспериментального обучения после проработки темы *Writers and poets*, т.е. в середине раздела №9 учебника. Срез охватил учащихся второго и третьего вариантов. Группы первого варианта к срезу не привлекались; они участвовали только в третьем срезе, который должен был засвидетельствовать конечный уровень всех трех вариантов и показать, насколько выше показатели второго и третьего вариантов по сравнению с первым» т.е. с традиционным подходом к проработке темы устной речи.

В соответствии с задачами предлагаемого нами методического воздействия задания промежуточного и заключительного срезов были следующие:

1) ученикам предлагался микротекст объемом в 6-7 строчек. Микротекст представлял собой сообщение по теме. Его конкретные данные относились к какому-то вымышленному лицу и были подобраны таким образом, что ни одно из них не соответствовало условиям и деятельности учащихся, например, в тексте было сказано, что какое-то вымышленное лицо едет в Москву и там в библиотеке берет книги по географии и т.д. От

испытуемых требовалось прочесть этот текст, подумать о том, что надо в нем поменять, чтобы аналогичное сообщение отразило условия учащихся. Затем текст отбирался и после 3-4-минутной подготовки ученики должны были сделать свое сообщение. В основном проверялся навык лексического варьирования;

2) во втором задании ученикам предлагался микротекст на другую тему, в котором каждое предложение допускало расширение, в основном с помощью обстоятельств времени, места, образа действия (с кем совместно какая-то деятельность выполняется), а также с помощью определений - о чем какая-то книга, кем она написана и др. По этому микротексту требовалось последовательно выполнить два задания: преобразовать текст таким образом, чтобы фактическая информация относилась к ученику, или к его другу, члену семьи и т.д., но пока еще без расширения. Затем, после прослушивания преобразованного таким образом текста экспериментатор предложил испытуемым на родном языке наводящие вопросительные слова: когда, часто-ли, с кем, где и др. После пятиминутной подготовки ученик расширял свое первоначальное сообщение. В задании проверялся навык комбинационного действия по расширению;

3) испытуемым были предложены три микротекста по третьей теме. В каждом микротексте раскрывалась какая-то одна сторона темы. Ученику надо было прочесть эти тексты, а затем сделать сообщение по какому-то четвертому содержательному элементу темы, для отражения которого требовалось извлечь из трех заданных микротекстов предложения в словосочетания для их комбинирования. Например, микротекст №1 - основные биографические данные о писателе; микротекст №2 - о произведениях написанных писателем; микротекст №3 - о других писателях, писавших на эту же тему; итоговое задание - рассказать, какие книги писателей на определенную тематику ученик знает, и изложить все, что он знает об этих писателях и этих книгах. Проверялся навык извлечения предложений, словосочетаний и слов из различных источников для их комбинирования между собой;

4) ученику предлагалось новое узловое речевое задание по теме, например, по теме "Спорт" - о спортивных передачах по телевидению, причем сообщение надо было строить вокруг заданных ключевых слов, которые в данном случае фигурировали как первые очаги вербализации. В предыдущем речевом опыте ученики научились говорить о просмотре телевизионных передач вообще и о спорте в городе» в школе, в классе. Сейчас требовалось все это скомбинировать в сообщении о телевизионных передачах о спорте. Проверился навык "подтягивания" вербальных элементов предложения к первым очагам вербализации;

5) испытуемые должны были делать развернутые сообщения по такой теме устной речи, которая в их речевом опыте до этого не встречалась, но по которой они могли высказаться путем комбинирования элементов других ранее

пройденных тем, например, тема “День рождения друга” (или члена семьи) могла быть раскрыта по плану, предлагаемому на родном языке: вообще о своих друзьях - много ли их, кто лучший друг, где учиться и т.д.; о дне рождения - когда, кого пригласил; подарки: книги - какие, кто авторы, о чем они, спортивные принадлежности - какие, почему подарили именно эти спортпринадлежности; чем занимались на дне рождения - что ели, пили, в какие игры играли и т.д. Проверялись в основном навык комбинирования целостных предложений различных тем и целых фрагментов тем для выражения нового содержания.

Как видно, в данных срезах проверялись навыки осуществления основных комбинационных действий. Задания была сформулированы и их выполнение было организовано таким образом, что ни одно из них по своему предметно-логическому содержанию не повторяло то, что было представлено в предшествующем обучении, но сами типы заданий были учащимся хорошо знакомы и можно было рассчитывать на то, что они владеют необходимым речевым и языковым материалом.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что задания срезов все носили монологический характер. Это было вызвано тем, что в диалогических заданиях неминуемо такие подсказки в репликах экспериментатора, которые не позволяют диагностировать уровень самостоятельно выполняемых комбинационных действий.

Приведенными выше заданиями, однако, не исчерпываются материалы срезов. Напомним, что обучение КУ преследует также цель откорректировать грамматические навыки обучаемых и что это осуществляется в комплексе с формированием комбинационных навыков. В связи с этим мы пытались выяснить влияние предлагаемой методики на коррекцию грамматических навыков и поэтому в промежуточном и заключительном срезах были предусмотрены специально направленные на это задания. Поскольку по данным диагностирующего эксперимента наиболее слабым местом является вопросительные и отрицательные структуры Present и Past Indefinite Tense на них и было сосредоточено внимание в ходе экспериментального обучения, и срезы поэтому содержали по два специальных задания на проверку достигнутого уровня. Первое задание предполагало постановку учащимися вопросов экспериментатору по предложенной теме, всего 8 вопросов, причем по каждому в специальном опорном листе на родном языке были даны наметки по содержанию, например, о последней спортивной передаче, о любимом виде спорта и т.д.; второе задание - ответы на вопросы экспериментаторе, причем все вопросы требовали ответов в Past Indefinite Tense, т.к. при этом можно было проверить частный навык чередования глагольных форм (when did you come? - I came ...). Это задание предлагалось на промежуточном срезе группам всех 3-х вариантов.

Как уже было сказано, в промежуточном и заключительном срезах

испытуемым предлагались задания одинакового типа; на заключительном срезе тематический диапазон заданий, разумеется был более широким. Срезы проводились лабораторно: для промежуточного среза из шести классов второго и третьего вариантов была отобрана по 9 человек - два ученика, успевающие на отлично, три ученика, успевающие на хорошо, и четыре ученика успевающие на удовлетворительно. В заключительном срезе участвовали по 9 учеников от каждого варианта. Таким образом в срезе участвовали 81 учащийся.

Выполнение срезовых заданий проводилось с каждым учеником в отдельности, изолировано от остальных учеников. Срез проводился в течение трех дней. Кроме автора в их проведении участвовали учителя-экспериментаторы М.Назарова, К.Муродова, Р.Муминова и три студента IV курса отделения английского языка Термезского пединститута. Это дало возможность после уроков заниматься одновременно с 18 учащимися в день, причем каждому ученику приходилось ждать своей очереди не более чем 40-45 минут. Высказывания учеников были записаны на магнитофоне.

Остановимся теперь на результатах промежуточного и заключительного срезов, которые задокументированы отдельно по каждому заданию.

Задание 1. В соответствии с характером задания были выбраны следующие критерии оценки ответов обучаемых.

(1) показатель количества комбинационных действий лексического варьирования. Он исчислялся следующим образом: количество конкретной информации в микротексте было принято за 100%; соответственно можно было установить, какой процент нейтральной информации текста был заменен учащимися личностной информацией;

(2) показатель содержательной адекватности сообщений учащихся. За 100 процентов принималось количество случаев преобразования учащимся информации микротекста; от этого количества исчислялся процент тех случаев, когда информация учащихся о себе отражала действительное положение дед, т.е. являлась содержательно адекватной;

(3) показатель логической последовательности изложения. Было подсчитано количество “переходов” от предложения к предложению: их всегда было на единицу меньше чем количество предложений. Например, при 8 предложениях “переходов” было 7, что и принималось за 100%. Затем было подсчитано, сколько “переходов” носило логически-последовательный характер, и установлен процент этих случаев от общего количества переходов;

(4) объем высказываний учащегося в предложениях;

(5) коэффициент ошибочности, в данном случае грамматической, который устанавливался путем деления количества грамматических ошибок на количество предложений.

Как было сказано выше, группы варианта №1 были привлечены только к заключительному срезу. Итоги дают основание для следующих выводов:

1. Навык самостоятельного лексического варьирования информации

текста-источника был сформирован только у испытуемых 3-го варианта, т.к. их этому целенаправленно учили. У испытуемых, работающих по программе 2-го варианта, за период времени от промежуточного до заключительного среза появляются существенные сдвиги, но они недостаточны: на заключительном срезе испытуемые второго варианта актуализировали лишь половину информационных единиц текста-источника, иными словами, комбинационный навык - лексического варьирования стихийно формироваться не может, а с помощью специальных упражнений формируется до уровня, который в школьных условиях может быть назван отличным.

2. Обращает на себя внимание, что в группах 3-го варианта “скачек” в формировании данного комбинационного навыка засвидетельствован уже в промежуточном срезе. Затем повышение уровня навыка идет более ровно. Исключение составляет показатель грамматической правильности, где в группах 3-го варианта “скачек” от промежуточного к заключительному срезу более чем на 100%. Это не удивительно, т.к. параллельно идущая коррективная работа над грамматикой потребовала времени.

Задание №2. Второе задание срезов, как известно, предполагало выполнение двух действий: первое было аналогичное заданию №1 - замена информации микротекста реальными сведениями из жизни учащихся, и следовательно, здесь критерии оценки были такими же, что и в первом задании. Второе действие - расширение актуализированного сообщения дополнительными сведениями, которое осуществлялось по содержательным наметкам - подсказам на родном языке в опорных листах. Количество таких наметок принималось за 100%, следовательно можно было исчислять тот процент случаев, в которых испытуемые правильно реагировали на указания экспериментатора. Помимо этого полученные в итоге речевые произведения учащихся оценивались по таким показателям, как объем высказывания в предложениях и коэффициент ошибочности.

Показатели данной таблицы дают основание для следующих интерпретаций:

Таблица по заданию №1

Вариант	Школа, класс	Кол-во испытуемых	% комбинационно-преобразованной информации базисного текста		% содержательно-адекватной информации		Логическая последовательность		Объем высказываний в предложениях		Коэффициент ошибочности	
			срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2
№1	№2, VI	9		41%		80%		43		5		0,3
	№7, VI	9		37%		67%		51		6,5		0,28
	№9, VI	9		39%		75%		49		4		0,36
	Средние данные по варианту	27		39%		74%		47,7		5,16		0,31
№2	№2, VI	9	43%	61%	81%	86%	68	69	6	7	0,2	0,14
	№7, VI	9	38%	53%	87%	89%	53	69	5,5	6,5	0,32	0,24
	№10, VI	9	36%	49%	84%	85%	65	58	6,4	7,5	0,2	0,15
	Средние данные по варианту	27	39%	54,3%	84%	86,7%	62	65,3	5,97	7	0,24	0,19
№3	№10, VI	9	70%	88%	91%	94%	70	81	9	11	0,2	0,15
	№2, VI	9	73%	87%	94%	98%	74	83	8,5	10	0,3	0,1
	№9, VI	9	71%	89%	90%	96%	82	89	9,4	9,5	0,25	0,1
	Средние данные по варианту	27	71,3%	88%	91,7%	96%	75,3	84,3	8,97	10,17	0,25	0,12

1. Комбинационный навык действий по расширению базисных предложений и словосочетаний может быть сформирован стихийно на удовлетворительном уровне при условии, что тема устной речи разрабатывается по узловым речевым заданиям: в группах второго варианта на заключительном срезе испытуемые воспользовались 71,7 процентами наметок к расширению сообщения. Но этот показатель не в какое сравнение не идет с показателем третьего варианта, полученного в результате выполнения специализированных упражнений.

2. Как и при выполнении первого задания, так и при выполнении второго обнаружено эффективное влияние на правильность речи учащихся грамматико-коррективных упражнений и самого обучения комбинированию. Порождая сообщения объемом в среднем в 17 предложений, испытуемые допускали лишь 1 грамматическую ошибку на одиннадцать предложений. Во втором варианте же на каждые 10 предложений было допущено 2 ошибки.

Задание №3. По третьему заданию, направленному на проверку сформированности комбинационных действий по извлечению комбинируемых единиц из нескольких источников, подсчет велся по следующим критериям:

(1) количественный показатель использования предложений и словосочетаний из базисных микротекстов в конечном сообщении исчислялся следующим образом: было подсчитано количество единиц информации в каждом из микротекстов - источников, а затем проверено, сколько из этой информации в виде предложений или словосочетаний было перенесено в конечное сообщение. При этом важно было установить индекс равномерности, т.к. именно этот индекс мог отражать уровень навыка выборочного извлечения материала из источников. Равномерность устанавливалась с помощью показателей на каждый текст-источник;

Таблица по заданию №2

Вариант	Школа, класс	Кол-во испытуемых	% наметок к расширению сообщения, использованных испытуемыми		Объем высказы- ваний в предложе- ниях		Коэффициент ошибочности	
			срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2
№1	№2, VI	8		18		7		0,29
	№7, VI	9		29		8,5		0,31
	№9, VI	9		31		5,3		0,32
	Средние данные по варианту	26		26		6,9		0,37
№2	№2, VI	9	69	76	11	13,5	0,24	0,15
	№7, VI	9	63	71	14	14,5	0,29	0,19
	№10, VI	9	59	68	12	13	0,2	0,16
	Средние данные по варианту	27	63,7	71,7	12,3	13,7	0,24	0,17
№3	№10, VI	9	71	89	12	14,5	0,15	0,1
	№2, VI	7	74	91	16	18,3	0,25	0,09
	№9, VI	9	83	93	14	18	0,2	0,02
	Средние данные по варианту	25	76	91	14	16,9	0,20	0,07

(2) показатель преобразования извлеченных из источников предложений и словосочетаний. Общее их количество принималось за 100%. Из них были выделены случаи, когда перенесенный материал при этом подвергался каким-то преобразованиям, и установлен процент;

(3) объем высказывания в предложениях;

(4) коэффициент грамматической ошибочности.

Результаты выполнения задания №3 весьма показательны:

Данное задание трудное и поэтому наша попытка привлечь к нему испытуемых первой группы окончилась неудачно. По этой причине в выполнении задания №3 участвовало только 6 групп. Очевидно, что из текстоисточников не могло быть извлечена вся или почти вся информация для комбинирования её в новой теме. Но в группах третьего варианта была извлечено больше половины этой информации, а в группах 2-го варианта - лишь треть, индекс равномерности, однако, одинаковый в группах 2-го и 3-го вариантов, да и процент комбинационных преобразований в 3-ем варианте лишь незначительно лучше второго варианта. Зато показатели объема высказываний и правильности речи в 3-ем варианте значительно выше, чем во втором, и эта разница задокументирована уже в промежуточном срезе.

Задание №4. В данном задании проверялся навык порождения новых предложений вокруг заданных ключевых слов, репрезентирующих в данном случае первые очаги вербализации. Критерии оценки результатов следующие:

(1) показатель количества порожденных фраз. За 100% принималось количество ключевых слов, исчислялся % случаев, когда порождение предложения действительно состоялось.

(2) показатель новизны предложений. Поскольку экспериментатору было известно, какие предложения уже встречались в предыдущем речевом опыте испытуемых, то можно было установить те предложения учащихся по заданным

Таблица к заданию №3

Вариант	Школа, класс	Кол-во испытуемых	% информации текстов-источников, перенесенной в итоговое сообщение		Как информация, извлеченная из текстов-источников распределяется по этим текстам (в % от показателя №1)		% комбинации, преобразованной информации, извлеченной из текстов-источников		Объем высказываний в предложениях		Коэффициент ошибочности	
			срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2
№2	№2, VI	9	31	33	33:61:6	31:59:10	71	85	13,5	14	0,26	0,21
	№7, VI	9	28	31	48:3:49	64:13:23	76	88	12	15	0,21	0,19
	№10, VI	8	36	38	13:44:44	11:21:68	69	83	14	16,5	0,19	0,12
	Средние данные по варианту	26	31,7	34	31,3: 35,7:33	35,3: 31:33,7	72	85,3	13,17	15,17	0,22	0,17
№3	№10, VI	9	47	49	36:53:11	48:36:16	81	84	15,5	18	0,21	0,18
	№2, VI	9	39	46	19:38:43	28:31:41	88	93	17	19	0,16	0,1
	№9, VI	9	61	69	49:26:25	37:28:35	86	88	18,5	21	0,18	0,08
	Средние данные по варианту	27	49	54,7	34,7: 39:26,3	37,7: 31,7:30,7	85	88,3	17	19,3	0,18	0,12

ключевым словам, в которых содержались элементы комбинационной новизны. При этом, учитывая трудность задания и сравнительную непродолжительность экспериментального обучения, любой элемент новизны признавался достаточным для причисления данного предложения к новокомбинированным. На этом основании был установлен % новых и рекуррентных предложений.

(3) коэффициент грамматической ошибочности - результат деления количества грамматических ошибок на количество предложений. Таблица дает основания для следующих выводов:

Как видно, учащиеся групп варианта №1 на заключительном срезе оказались не в состоянии справиться с предложенным заданием. В группах второго варианта комбинационный навык “притягивания” к первичным очагам вербализации остальных элементов предложения развивается вполне удовлетворительно, но при этом половина порождаемых фраз носит рекуррентный характер, и коэффициент ошибочности очень высокий: из 10 предложений - 2 с ошибками. В группах 3-го варианта специальное обучение комбинированию обеспечивает отличный показатель почти во всех случаях: учащиеся легко строили фразы вокруг ключевых слов, причем более двух третей этих фраз содержат элемент комбинационной новизны при правильности речи - одна грамматическая ошибка на 10 предложений.

Задание №5 - Синтезирование элементов ранее пройденных тем в сообщении на непройденную тему.

- (1) объем высказывания в предложениях;
- (2) количество тем, использованных в данном высказывании;
- (3) показатель логической последовательности - "переходов" от предложения к предложению;
- (4) показатель комбинационной новизны - процент заимствованных из ранее пройденных тем предложений и элементов комбинационных

Таблица к заданию №4

Вариант	Школа, класс	Кол-во испытуемых	% заданных ключевых слов, сташих «ядрами» порождаемых предложений		% порождаемых вокруг ключевых слов предложений, характеризующих я комбинационной новизной		Коэффициент ошибочности	
			срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2
№1	№2, VI	9		21		51		0,36
	№7, VI	8		18		60		0,41
	№9, VI	9		31		48		0,51
	Средние данные по варианту	26		23,3		53		0,43
№2	№2, VI	9	81	84	48	68	0,22	0,2
	№7, VI	9	83	79	44	58	0,18	0,15
	№10, VI	9	78	81	42	36	0,2	0,22
	Средние данные по варианту	27	80,7	81,3	44,7	54	0,20	0,19
№3	№10, VI	7	91	97	60	64	0,18	0,15
	№2, VI	9	96	93	62	68	0,12	0,08
	№9, VI	8	92	96	68	72	0,21	0,13
	Средние данные по варианту	24	93	95,3	63,3	68	0,17	0,12

новообразований;

(5) коэффициент грамматической ошибочности.

По 5-ому заданию был проведен только один срез - заключительный. Вызвано это было тем, что к моменту промежуточного среза пройдено слишком мало тем устной речи, чтобы ожидать сколько-нибудь ощутимых результатов. В данном задании проверялся очень важный компонент комбинационного умения - комбинирование элементов ранее пройденных тем для изложения содержания новой темы. Для этого требовалось во многие предложения внести определенные изменения в соответствии с содержательной направленностью новой темы. Итоговые показатели по этому заданию совершенно однозначны. Согласно плану сообщения на новую тему предусматривалось скомбинировать элементы 4-5 тем. Это требование выполнено полностью в группах 3-его варианта, в то время как в группах 2-го варианта использовались лишь три темы, а в группах 1-го варианта две. Такое же явное преимущество варианта №3 над вариантами 2 и 1 засвидетельствовано по всем остальным показателям во всех группах: после специального обучения комбинированию показатель объема высказывания в 3-ем варианте был на одну треть лучше чем во втором варианте и почти в 3 раза лучше чем в первом; в первом варианте 74% фраз, скомбинированных в новой теме, подверглись различным преобразованиям, во втором варианте лишь 63%, такая же разница и в показателях правильности речи.

Как явствует из показателей по всем заданиям срезов, степень грамматической правильности речи испытуемых варианта №3 неустанно повышалась, однако это были показатели монологической речи и не было ясности в том, как обучение комбинированию и органически связанное с ним выполнение коррективных упражнений влияют на грамматическую

Таблица к заданию №5 (данные только по срезу №2)

Вариант	Школа, класс	Кол-во испыту- емых	Объем высказываний в предложениях на 1 испытуемого	Кол-во тем- источников в среднем на одно сообщение	Показатель логической последова- тельности	Показатель комбинаци- онной новизны	Коэффициент ошибочности
№1	№2, VI	9	8	1,5	68%	40%	0,37
	№7, VI	8	6	2	70%	38%	0,36
	№9, VI	9	6,5	2,5	66%	42%	0,28
	в среднем	26	6,8	2	68%	40%	0,34
№2	№2, VI	9	14	3,5	70%	72%	0,25
	№7, VI	9	13,5	3	75%	60%	0,2
	№10, VI	9	12	3,5	68%	58%	0,21
	в среднем	27	13,2	3,3	71%	63,3%	0,22
№3	№10, VI	8	16	4,5	82%	80%	0,2
	№2, VI	9	15	4	80,5%	65%	0,15
	№9, VI	78	16,5	5	85%	78%	0,07
	в среднем	24	15,8	4,5	82,5%	74,3%	0,14

правильность диалогической речи испытуемых. Поэтому в срезы были вклинены специальные грамматически-направленные задания.

По этим заданиям применялись следующие критерии: по расспросу - % задаваемых учащимся вопросов от общего количества вопросов, намеченных подсказами; коэффициент ошибочности употребления вопросительных структур. По ответам критерии были: количество ответов в % от общего количестве требуемых ответов; процент содержательно-адекватных ответов от общего количества фактически полученных; коэффициент ошибочности. Проанализируем вкратце результаты выполнения грамматически направленных заданий срезов.

Как известно, во втором варианте как и в первом не выполнялись специальные грамматико-коррективные упражнения. Сравнивая однако показатели грамматической правильности второго варианта с показателями первого варианта, можно констатировать очевидную разницу в пользу второго варианта; следовательно структура разработки темы устной речи по реально-коммуникативным узловым речевым заданиям сама по себе значительно повышает уровень грамматической правильности речи. Когда же в обучение включаются специализированные упражнения на комбинирование и грамматическую коррекцию, - группы третьего варианта, - то происходит крутой перелом: Грамматическая правильность вопросительных структур повышается вдвое по сравнению со вторым вариантом, а грамматическая правильность ответов в Past Indefinite Tense - в два с половиной раза.

Таким образом, обучение комбинированию при условии включения в него упражнений на грамматическую коррекцию не таит в себе опасности увеличения ошибок, а, наоборот, существенно влияет на их искоренение.

Таблица по грамматически-направленным заданиям срезов

Вариант	Школа, класс	Кол-во испытуемых	% задаваемых учащимся вопросов от количества намеченных ключевыми словами		Коэффициент ошибочности вопросов		% полученных ответов от количества требуемых		Коэффициент ошибочности	
			срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2	срез №1	срез №2
№2	№2, VI	9	39%	48%	0,41	0,38	41%	58%	0,42	0,4
	№7, VI	6	46%	51%	0,4	0,3	39%	53%	0,4	0,35
	№10, VI	9	48%	46%	0,39	0,35	49%	48%	0,36	0,38
	в среднем	24	44,3%	48,3%	0,43	0,34	43%	53%	0,39	0,38
№3	№10, VI	9	68%	81%	0,2	0,18	73%	94%	0,28	0,2
	№2, VI	8	70%	80%	0,25	0,2	76%	98%	0,16	0,18
	№9, VI	9	62,5%	76%	0,3	0,25	75%	97,5%	0,22	0,22
	в среднем	26	66,83%	79%	0,25	0,21	74,7%	96,5%	0,22	0,20
№3	№10, VI	9	72%	98%	0,18	0,09	92%	100%	0,26	0,1
	№2, VI	9	69%	89%	0,2	0,1	89%	98%	0,19	0,08
	№9, VI	9	81%	96%	0,25	0,15	88%	96%	0,2	0,07
	в среднем	27	74%	94,3%	0,21	0,11	89,7%	98%	0,22	0,08

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Установленное в первой главе содержание обучения комбинированию должно было воплотиться в конкретной методике обучения комбинационному умению. Направленное на решение данной, задачи исследование дает основание для следующих выводов:

1. Комбинационному умению и обуславливающим его действиям надо учить специально с помощью специализированных упражнений. В школьных условиях стихийное развитие этих умений или их развитие с помощью одной только структурной темы устной речи ощутимых результатов не дает.

2. Комплекс специализированных упражнений должно выполняться в органическом единстве с разработкой темы устной речи. Как правило, эти упражнения должны носить характер конкретной подготовки к основным речевым заданиям темы.

3. Специализированные упражнения целесообразнее всего классифицировать по тем основным действиям, овладение которыми обеспечивает развитие комбинационного умения. Это упражнения на лексическое и морфологическое варьирование, расширение базисных предложений и словосочетаний, соединение относительно автономных речевых единиц в новые сочетания, извлечение комбинируемых единиц из различных контекстов, “притягивание” к первым очагам вербализации основных элементов предложения и др. Отработке каждого такого действия может служить специальный вид упражнений. Эти виды подробно описаны в настоящей главе.

4. В соответствии с выявленными принципами обучения комбинированию и схемой классификации специализированных упражнений был составлен экспериментальный материал, фрагменты которого в виде образцов помещены в тексте диссертации. Экспериментальная проверка эффективности данного материала осуществлялась в противопоставления двум другим вариантам обучения на средней ступени - строго по учебнику и путем членения темы устной речи на узловые речевые задания. Все три варианта были выравнены по всем остальным критериям кроме одного: в третьем варианте осуществлялось специальное обучение комбинированию с включением в него грамматико-коррективных работ.

Для проверки сравнительной эффективности вариантов были выбраны задания срезов каждое из которых требовало сформированности преимущественно одного из основных навыков совершения комбинационных действий.

5. Результаты эксперимента свидетельствует о сформированности комбинационного умения на репродуктивно-продуктивном уровне речи только

у испытуемых 3-его варианта, т.е. после специального обучения. Подавляющее большинство учащихся этого варианта смогли делать пространные сообщения на новую тему, комбинируя для этого предложения и словосочетания ранее пройденных тем и внося в скомбинируемые речевые единицы необходимые преобразования.

Подтвердилась также положительное влияние грамматико-коррективной работы на грамматическую правильность предложений, порождаемых путем установления новых речевых связей.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Обучать учащихся общеобразовательной средней школы творческим высказываниям на иностранном языке задача чрезвычайно трудная, так как её решение во многом зависит от всей системы обучения иностранному языку и, в первую очередь, от концепции учебника и конкретной её реализации. Не подлежит сомнению, что целенаправленное обучение комбинационным действиям должно начаться уже с первых шагов обучения языку. Однако действующим учебникам такая направленность несвойственна. Между тем очевидно, что когда-нибудь ведь должно начаться целенаправленное обучение умению образования новых связей ранее усвоенных речевых и языковых единиц, т.к. в противном случае все обучение языку в школе обесценено. Отсюда нами был сделан вывод о необходимости обучения комбинационному умению на средней ступени, если это не сделано раньше, и была разработана специальная система обучения комбинационному, основными компонентами которой являются содержание обучения, основные принципы, определяющие его характер, место и организационные формы, а также комплексы специализированных упражнений. Экспериментальное обучение подтвердило возможность формирования у большинства учащихся комбинационного умения на намеченном уровне.

Однако остались нерешенными ряд важных вопросов методики обучения комбинационному в школе: не было выяснено, как такое обучение должно осуществляться на начальном этапе, какие элементы разработанной нами методики могут быть перенесены на начальный этап и что не может быть перенесено. Нам думается, что при соблюдении градуированного нарастания трудностей вся та работа, которая реализовалась в VI-VII классах, в основных

чертах может быть выполнена уже в первом и втором году обучения, и в таком случае потребуются дополнительные исследования по обучению комбинированию на среднем этапе. Но если даже считать, что обучение комбинационному умению - удел средней ступени, то возникает проблема, как развивать дальше это умение, ибо то, что оно должно развиваться, видоизменяться и усложняться в старших классах, вряд ли может быть взято под сомнение. Как видно, исследование нуждается в продолжении и в этом - главное направление.

В нашей работе мы исследовали возможности развития комбинационного умения в рамках темы устной речи, и нам думается, что основным итогом нашей работы - доказательство и конкретная иллюстрация необходимости и возможности специального обучения КУ в теме. Это однако, не означает, что нет других каналов формирования комбинационного умения. В качестве такого можно назвать передачу содержания обсуждения прочитанного. В работе Д.К.Левой этот вопрос затронут применительно к языковому вузу. Важно исследовать эти возможности в школьной аудитории. Наша работа, следовательно, ограничивается решением ряда основных вопросов обучения комбинированию в школе. Дальнейшие исследования должны значительно расширить и углубить наши представления о процессе формирования основополагающего для любой иноязычной речевой деятельности комбинационного умения на разных этапах школьного обучения.

## **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. АБДУГАЛИЕВ С.А. Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку (языковой вуз). Автореф. дисс. ...канд.пед.наук. - М.: 1976. - 16 с.
2. АБДУРАХМАНОВ Г.А. Основы синтаксиса сложного предложения современного узбекского литературного языка. - Ташкент: Изд-во АН УзССР, 1960. - 126 с.
3. АБДУРАХМАНОВ Г., ШУКУРОВ Ш. Узбек тилининг тарихий грамматикаси. Морфология ва синтаксис. - Тошкент: Уқитувчи, 1973.-320 б.
4. АБДУРАШИДОВА Ш. Активизация атрибутивных словосочетаний в

- русской речи учащихся старших классов узбекской школы. Дисс....канд.пед.наук. - М.: 1979. - 168 с.
5. АКИМОВА Н.Н. Роль заданных словосочетаний и предложений в обучении грамматическому аспекту иноязычной речи. - Дис....канд.пед.наук. - М., 1981. - 175 с.
  6. АКИМОВА Н.Н., СИВОВА Ж.С., БАРЫКИНА Н.А. Организация грамматического материала и обучение грамматике в свете специфики иностранного языка // Проблемы обучения грамматическому и лексическому аспектам иноязычной речи. - Владимир, 1980. - С.78-108.
  7. АМОСОВ Н.М. Моделирование мышления и психики. - Киев: Наукова Думка, 1965. - 304 с.
  8. АНАНЬЕВ Б.Г. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1980. - С.230.
  9. АНОХИН П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. - М.: Медицина, 1975. - 447 с.
  10. АРАКИН В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. - Ленинград: Просвещение, 1976. - 259 с.
  11. АРТЕМОВА А.Ф., ЛЕОНОВИЧ О.А. Catchphrases – крылатые фразы // ияш - №6.-С.67
  12. АРТЁМОВ В.А. Психология обучения иностранным языкам, - М.: Просвещение, 1965. - 279 с.
  13. АТКИНСОН Р. Человеческая память и процесс обучения. - М.: Прогресс, 1980. - 528 с.
  14. АХМАНОВА О.С. О лингвистических основах преподавания иностранных языков. - Иностранные языки в школе, 1955. -№6. -С.26-34.
  15. АХМАНОВА О.О. Словарь лингвистических терминов. - М.: Сов. энц., 1966. - 426 с.
  16. БАРУСК Р.Ю. Основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия. М.; Высш. школа, 1970. - 176 с.
  17. БАРХУДАРОВ Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. - М.: Высш. школа, 1966. - 200 с.
  18. БАСКАКОВ А.Н. Структурные типы словосочетаний и предложений в современном турецком языке. - Докт. дисс. - 1971. -571 с.
  19. БИМ И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. М.: Просвещение, 1974. - 265 с.
  20. БИМ И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. - М.: Русский язык, 1977. -288 с.
  21. БИМ И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач. - ИЯШ, 1985. - № 5. - С.30-37.
  22. БЕЛЯЕВ Б.В. Основные вопросы психологии обучения иностранным

- языкам. - Вопросы психологии, 1966. - №6.
23. БЕЛЯЕВ Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1965. - 269 с.
  24. БЕНЕДИКТОВ Б.А. Общие и темпоральные особенности устного перевода и владения языками. Автореф. дисс. ...докт.пед.наук. - Ленинград, 1972. - 37 с.
  25. БЕХТЕРЕВА Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности. Изд-во "Медицина", М., 1974. - 126 с.
  26. БИЖКЕНОВА А.Е. Деонимный семнозис и репрезентативность лексического и словообразовательного значений деонимов. – АКД., - Алматы, 2004.
  27. БОБОВА С.В. Обучение подготовленной и неподготовленной монологической речи на французском языке (неязыковой вуз продвинутой этап). Автореф. дисс.канд.пед.наук., М. 1985.-16 с.
  28. БОБЫЛЕВА Г.А. Развитие умений говорения в пересказе кратких фабульных текстов // Проблемы развития умений иноязычной устной речи. - Владимир, 1982. - С.56-75.
  29. БОГИН Г.И. Усвоение сочетаемости слов английского языка. - ИЯШ, 1964. - №1. - С.16-19.
  30. БОГОРОДИЦКАЯ В.Н. Ознакомление с новым грамматическим материалом при его концентрированной организации // Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иноязычной речевой деятельности. Вып. 117. - М., 1977. - С.101-112.
  31. БОЛЬШАКОВА А. В. Обучение грамматическому строю немецкого языка как второй специальности (I год обучения). Автореф. дисс. ...канд.пед.наук. Москва, 1985. - 16 с.
  32. БУБНОВА О.Н. Работа со словарем на уроке немецкого языка // №5 – С. 94.
  33. БУРЛАКОВА В.В. Структура глагольных словосочетаний в современном английском языке. Дисс. ...докт.пед.наук. - Ленинград: 1971. - 547 с.
  34. БУХБИНДЕР В.А. Основы обучения лексике иностранного языка. - Дисс. ...докт.пед.наук. - Киев: 1972. - 291 с.
  35. БЫЧЕВА А.Н. Интерференция родного языка и внутриязыковая интерференция при формировании грамматического навыка с помощью переводных упражнений // Проблемы обучения грамматическому и лексическому аспектам иноязычной речи. - Владимир, 1960. – С.122-141.
  36. БЫЧЕВА А.Н. Использование переводных упражнений для формирования навыка употребления в речи определенных типов грамматических явлений // Проблемы обучения иностранным языкам.-Т.14. - Владимир, 1978. - С.52-68.

37. ВИНОГРАДОВ В.В. Грамматика русского языка. - Том II, часть I. - М.: Наука, 1956. - 296 с.
38. ВЕРЕЩАГИН Е.М. Понятие "интерференции" в лингвистической и психологической литературе // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 4. - М., 1968. - С. 103-110.
39. ВОЗНЯК Л.А. Обучение грамматическому оформлению атрибутивных смысловых связей в устном высказывании на немецком языке (на гуманитарных факультетах университета). -Дисс. ...канд.пед.наук. - Рига, 1982. - 195 с.
40. ВОРОНЦОВА Г.И. Очерки по грамматике английского языка. - М.: ИИЛ, 1960. - 167 с.
41. ГАБИСОНИЯ Т.А. Обучение английскому простому предложению в грузинской восьмилетней школе. Канд. дисс. - Тбилиси, 1970. - 170 с.
42. ГАЛЬКСОВА Н.Д. Межкультурные обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ияш, 2004.-№1.-С.3
43. ГЕЗ Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. - Иностранные языки в школе, 1969. - № 6. - С.29-40.
44. ГЕЛДИЕВ А. Обучение косвенной передаче чужой речи на английском языке. Канд. дисс. М., 1985.
45. ГЕТМАН И.М. О некоторых теоретических предпосылках обоснования опоры на изучаемый язык при обучении иностранному языку // Актуальные вопросы обучения иноязычной речи на факультете иностранных языков и в средней школе. - Свердловск: 1972.
46. ГОРОДИЛОВА Г.Г. К вопросу об оптимальном пути развития речевых навыков и речевых умений на начальном этапе обучения. - //Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. - М.: Изд-во МГУ, 1969.
47. ГОРЧЕВ А.Ю. О путях реализации принципа противопоставления при обучении грамматической стороне речи. - Иностранные языки в школе, 1979. - №6. - С.
48. ГОРЧЕВ А.Ю. О системном подходе к организации грамматического материала для обучения устной речи // Отбор и организация языкового материала для обучения говорению на иностранном языке в средней школе. - М., 1982. - С.37-42.
49. ГРИГОРЯН С.Т. Проблема мотивации в психологии научения иностранному языку. // Проблемы обучения иностранному языку. Том 5, ч.1. - Владимир, 1970. - С.15-24.
50. ГУРВИЧ П.Б. Положительное и отрицательное в концепции сторонников структурального подхода к методике преподавания иностранных языков.

- ИЯВН. - Вып. I. - 1965. - 27-41 с.
51. ГУРВИЧ П.Б. Специфика методики как наука. ИЯШ. 1967. - №2.
  52. ГУРВИЧ П.Б., ТРУБИЦИНА Н.А. Коммуникативность и автоматизация грамматических явлений // Проблемы обучения иностранным языкам. - Владимир: 1969. - Том III.
  53. ГУРВИЧ П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций. - ч.1. - Владимир, 1972. - 156 с.
  54. ГУРВИЧ П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций. - Ч.П. - Владимир, 1974. - 176 с.
  55. ГУРВИЧ П.Б. Концепция вербальной природы внутриречевой подготовки высказывания и проблема двуязычных упражнений // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 12. - М., 1977. -С.5-17.
  56. ГУРВИЧ П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир, 1980. - 104 с.
  57. ГУРВИЧ П.Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков: Учебное пособие. - Владимир, 1982. - 76 с.
  - 58.ГУРЕВИЧ Т.М.Фразеология на уроках японского языка // №3 – С. 76.
  59. ГУРЫЧЕВА М.С. Основные линии развития словосочетаний во французском языке. - Вопросы языкознания, 1957. - № 6.
  60. ДЖАЛАЛОВ Д.Д. К характеристике опыта учащихся и содержания обучения иностранному языку // Вопросы оптимизации преподавания русского языка, литературы и иностранных языков в школах Узбекистана. - Ташкент: Уз НИИПН, 1980. - С. 152-167.
  61. ДЖАЛАЛОВ Д.Д. О прогнозировании трудностей овладения иноязычным материалом в различных видах речевой деятельности // Пути преодоления лексико-грамматической интерференции при обучении иностранным языкам в узбекской школе. - Ташкент: 1981. -с.3-19.
  62. ДЕКАНОЗАШВИЛИ К.Д. Двойное влияние русского языка в грузинской восьмилетней школе. Автореф. канд. дисс. - Тбилиси: 1973. - 27 с.
  63. ДМИТРИЕВ А.С. Физиология высшей нервной деятельности. - М.: Высшая школа, 1964. - 446 с.
  64. ДОБРЫНИН Н.Ф. О селективности и динамике внимания. - Вопросы психологии, 1975. - №2. - С.68-80.
  65. ЖДАН А.А., ГОХЛЕРНЕР М.М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. - М.: Просвещение, 1972. - 279 с.
  66. ЖИНКИН Н.И. Механизм речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
  67. JOHNSON K. Language teaching and skill learning. -Oxford: Blackwell, - 1996

68. ЗИМНЯЯ И.Л., ТУНКЕЛЬ В.Д. О становлении речевого механизма // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 5. - М.: Высшая школа, 1969. - С.32-39.
69. ЗИМНЯЯ И.А., ЛЕОНТЬЕВ А. А. Психологические особенности начального владения иностранным языком // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. - М.: 1971. - с.36-44.
70. ЗИМНЯЯ И.Л. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы. -М.: Просвещение, 1978. - 159 с.
71. ИЛЬИН М.С. Основы теории упражнений по иностранным языкам. - М.: Педагогика, 1975. - 151 с.
72. ИЛЬИШ Б.А. Строй современного английского языка. - М.-Л.:ИИЛ, 1965. - 451 с.
73. ИМАМОВ А. Роль упражнений-ситуаций в обучении английской устной речи в старших классах средней школы: Автореф. дисс. ...канд.пед.наук. - М., 1978. - 22 с.
74. ИТЕЛЬСОН Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. - Владимир, 1972. - 264 с.
75. КАБАРДОВ М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения ИЯ. – АКД.-М., 1983
76. КАРАСЕВА В.Н. Система обучения грамматике до уровня ее употребления в неподготовленной речи (на материале английского языка как второй специальности) // Проблемы обучения иностранным языкам. Т.5. – Ч.2. – Владимир, 1970. – С.217-231.
77. КАРАСЕВА В.Н. Развитие реальной речевой коммуникации в первом году обучения английскому языку как второму иностранному. - Дисс. ...канд.пед.наук. - Минск, 1971. - 190 с.
78. КИЗЕЙ Е.Н. Как изучать устойчивые словосочетания в школе // №8 – С. 80.
79. КОЛКЕР Я.М. Теор-кое обоснование последовательности обучения письменному выражению мысли на ИЯ.-АКД,-М., 1975.
80. КУДРЯЦЕВА И.П. Фразеологические единицы как способ выражения времени в современном английском языке // №8 – С. 87.
81. ЛОКЕТТ Б. Фразеологизмы и неологизмы // №1 – С: 8; №2. – С. 74.
82. ЛЫТАЕВА М.А. Совершенствование умений говорения на основе текста для чтения на старшем этапе // ияш, 2004.-№3.-С.53
83. САРАКУЛОВА А.В. Из истории фразеологических оборотов немецкого языка // №1 – 72.
84. MARRIES, J.M. AND ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantities meta – analyses. Language Learning 50.-417-528.-

2000.

- 85.РЯБИЩЕНКОВА А.П., СОРОКОВЫХ Г.В. Об интеграции различных видов деятельности на уроках иностранного языка // ияш, 2004.-№5.-С.70
- 86.ШОМООВ А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основы семантической компетенции обучающихся // 4 – С. 19.
- 87.ЩУКИН А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория практики. - М.: Филоматис, 2004.