**Контроль уровня сформированности**

**языковых навыков**

Несмотря на то, что основным объектом контроля явля­ются речевые умения, ибо только они сви­детельствуют о способности участвовать в общении, в то же время важнейшую роль играют языковые навыки, на сфор­мированности которых базируется рече­вая деятельность. Из этого следует, что текущий контроль сформированности языковых навыков – важная задача, обеспечивающая эффективное обучение общению.

Долгое время в методике смешивалась проверка языковых навыков и проверка речевых умений. Так, под видом контро­ля устной речи проверялось устное воспроизведение материала, что, конечно, далеко не одно и то же. Не менее спор­ным до второй половины 60-х гг. являл­ся вопрос о том, проверять ли усвоение языкового материала или сформированность языковых навыков. Придерживаясь первой точки зрения, т. е. рассматривая усвоение языкового материала в качестве объекта контроля, некоторые методисты предлагали контролировать знание от­дельных изолированных слов и правил [Корндорф, 1958]. Подобный вывод вытекал, по-видимому, из неправильного понимания значения знания строевого материала – слов и грамматических конструк­ций. Действительно, не зная слов или грамматических форм, нельзя пользо­ваться речью, но и знание их само по себе без автоматизированного умения пользо­ваться этим материалом в процессе обще­ния ничего не дает обучаемому. Такое знание также далеко от овладения язы­ком, как и в начале изучения.

Лишь во второй половине 60-х гг. было показано, что объектом текущей проверки являются языковые навыки (об­щая дидактика) по следующим соображе­ниям: во-первых, проверка языковых на­выков подразумевает и проверку знания языкового материала; во-вторых, языко­вые навыки включаются в речевую дея­тельность и являются предпосылкой осу­ществления общения. В настоящее время все еще существует и такая точка зрения, согласно которой главными объектами контроля являются средства выражения [Горчев, 1984: 68-72]. Необходимо учи­тывать определенную иерархию: конт­роль речевой деятельности есть установ­ление результата обучения за тот или иной отрезок времени, а контроль фор­мирования языкового навыка есть опре­деление хода процесса обучения.

Присоединившись к ранее высказан­ному положению о том, что объектами текущей проверки являются языковые на­выки (лексические, грамматические, произносительные), перейдем к краткому рассмотрению навыка. Наиболее распространенное понимание навыка заклю­чается в том, что он представляет собой автоматизированный компонент созна­тельно выполняемой деятельности. Про­цесс же автоматизации представляет собой, по сути дела, процесс переключения внимания учащихся с формы на содержа­ние речи за счет свертывания автомати­ческих действий. Автоматизация не предполагает, конечно, полного ухода действия из-под контроля сознания и пе­рехода на фоновый уровень [Миролюбов, 2001: 53]. Так, выра­жая определенную мысль, говорящий подбирает слова, иногда заменяет их и сочетает с другими словами по смыслу и расположению во фразе. Таким образом, автоматизмы – это по существу, способ­ность совершать действия в свернутом виде. Формирование навыка представля­ет собой путь от сознательно совершае­мых действий к автоматизированным, путь от развернутой системы действия, совершаемых под неосознаваемым само­контролем. Из сказанного вытекает, что контроль сформированности навыка употребления языкового материала пред­ставляет собой определенный итог, кото­рый проявляется в речевой деятельности, т.е. в говорении, чтении, письме или аудировании. Поэтому в методике было высказано обоснованное утверждение о том, что текущий контроль есть поопе­рационный контроль, т.е. контроль спо­собности выполнять отдельные операции и действия, обеспечивающий наличие всех качеств, присущих навыку [Миролюбов, 2001: 54]. В «Тео­ретических основах методики...» было предложено подойти к измерению навы­ка через его составляющие. Подобный подход представляется оправданным по следующим соображениям. Во-первых, навык включен в речевую деятельность, и вычленить его представляется очень трудным делом. Во-вторых, сам факт сформированности устанавливается в процессе обучения, и приемы его обна­ружения выполняют контролирующую функцию. Таким образом, правомерно выделять в качестве объекта контроля усвоения языкового материала (лексика, грамматика, фонетика) операции, составляющие грамматический, лексический или произносительный навык. Прежде чем перейти к характеристи­ке операций, которые составляют данные навыки, необ­ходимо учитывать, что эти навыки раз­личаются в зависимости от того, исполь­зуются ли они при порождении высказы­вания или при восприятии высказывания. Поэтому мы должны учитывать при кон­троле две группы навыков: продуктивные грамматические и лексические навыки, а также рецептивные лексические и грам­матические.

Обратимся к лексическим навыкам. Для продуктивной деятельности определяющими будут операции по соединению слов, исходя из употребления; другие же носят подчиненный характер. Первая операция состоит в актуализации лекси­ческой единицы, т.е. переводе из долго­временной памяти в оперативную, при­чем актуализируется не просто единица словника, а единица в различных связях. Поэтому наличие в памяти нужного сло­ва и умение его извлечь в подходящий от­резок времени и будут составлять эту опе­рацию. Показателем сформированности является достаточность в памяти опреде­ленных слов. Однако этого мало. Дело в том, что память человека хранит слова в определенных семантических простран­ствах, поэтому в показателе необходимо учесть номинацию изолированных слов в соответствии с разными ассоциативны­ми опорами.

Второй операцией является определе­ние уровней лексической и синтаксиче­ской сочетаемости. Под первой подразу­мевается семантическая сочетаемость с другими словами. Она может совпадать или не совпадать с родным языком. Под синтаксической сочетаемостью по­нимают возможность употребления сло­ва в тех или иных синтаксических конст­рукциях [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990]. Показателями сформированно­сти этой операции будут правильность определения смысловой совместимости слов и грамматическая оформленность сочетания слов. Из сказанного видно, что данная операция осуществляется в тесном взаимодействии с грамматикой. Суще­ственной характеристикой этой операции является степень сформированности ме­ханизма переноса, что обеспечивает бы­строту в образовании сочетаний, варьируемость лексики.

Третьей, последней, операцией счита­ется операция по замещению свободно­го места в высказывании. Подобное за­мещение может быть свободным или сопряженным в зависимости от того, об­ладает ли слово неограниченной сочета­емостью или оно конструктивно обуслов­лено. Данная операция не может рассмат­риваться как чисто лексическая, ибо выбранная единица помещается в опре­деленный грамматический контекст. По­казателями в данном случае могут быть: соответствие смыслового значения под­ставляемой единицы, с той, с которой она сочетается, а также ее грамматическое оформление.

Рассмотрим операции, входящие в рецептивный лексический навык. Первой операцией можно считать вос­приятие лексической единицы на основе звуковой стороны или графических сим­волов, а также выделение формальных признаков, отличающих эту лексическую единицу от других. Подобными призна­ками могут быть формально-графические (например, буквосочетание) и структур­но-семантические (например, суффиксы, префиксы, корни). Авторы «Теоретиче­ских основ методики...» считают возмож­ным различать две операции вместо пред­ложенной нами одной. Наше предложе­ние оправдано тем, что психологические исследования доказывают единство вос­приятия целого и частей. При восприя­тии наличествует как анализ, так и син­тез. Кроме того, как показал академик Л.В. Щерба, восприятие целого и выде­ление признаков есть начало рецептивной деятельности [Щерба, 1973]. Показателем успешности выполнения этой операции является умение вычленять разного рода признаки.

Вторая операция состоит в идентифи­кации и дифференциации лексических единиц. Применительно к этой операции следует указать на различия в ее проте­кании в зависимости от мотивированно­сти слова (значение его может быть вы­ведено из его компонентов) и немотиви­рованности. У первых легче происходит идентификация, но может затрудняться дифференциация, поскольку сходные морфемы (корень, аффикс) могут навес­ти на неправильные выводы. У немоти­вированных слов нет опор для идентификации, и учащемуся приходится по­лагаться не механическую память. Определенные трудности могут возникнуть и при дифференциации немотивированных слов, если начальные звуковые или буквенные комплексы совпадают. Пока­зателем этой операции может служить главным образом способность дифферен­цировать в чем-либо сходные слова. Вы­движение этого показателя связано с тем, что, как показали психологические иссле­дования [Жинкин, 1958], восприятие слова происхо­дит на основе начального комплекса и ме­ханизма упреждения, т.е. догадки с опо­рой на узкий (в пределах предложения) или широкой (несколько связных предло­жений) контекст. Поэтому обучаемый при недостаточно сформированном ме­ханизме упреждения ошибается в процес­се внутреннего проговаривания, прини­мая воспринятое слово за иное, в чем-то похожее.

Третья, последняя, операция связана с соотнесением формы слова со значени­ем (осмысление, понимание), что нераз­рывно связано с общим смыслом предло­жения или групп предложений. В этом случае, если слово многозначно, труд­ность выполнения последней операции возрастает. Показателем последней опе­рации служит понимание, которое под­водит итог выполнению всех предыдущих.

Теперь рассмотрим операции, характерные для грамматических продуктивных и рецептивных навыков. Следует признать, что операции, включающиеся в грамматический навык, в целом разработаны значительно слабее по сравнению с лексическими. Разбирая процесс становления активных граммати­ческих навыков, авторы «Общей методи­ки...» подчеркивают, что он характери­зуется рядом этапов, каждый из которых имеет свою частную задачу. Основываясь на психологической теории двух стадий формирования умственных действий [Гальперин, 1966], можно выделить следующие психологи­ческие фазы формирования навыков: фаза вычленения и овладения простыми действиями, фаза объединения простых действий, фаза перехода к выполнению сложной деятельности, фаза совершен­ствования. В соответствии с этим авторы «Общей методики...» предлагают разли­чать такие этапы становления продуктив­ного грамматического навыка, как под­готовительный, элементарный, совмеща­ющий и систематизирующий. Обратимся к анализу этих этапов.

На подготовительном этапе учащие­ся воспринимают единицы языка, осозна­ют их связи с речевой ситуацией и целя­ми высказывания. Далее обучающиеся со­знательно конструируют образцы с новым грамматическим явлением. По сути дела, на этом этапе происходит фор­мирование первичного умения [Артемьев, 1958], когда ученик на основе правил, ориентиров со­знательно конструирует предложение с изучаемым грамматическим явлением. Важнейшей операцией этого этапа явля­ется сознательное конструирование. Исходя из этого, было бы более целесо­образно считать этот этап конструи­рующим. По вопросу о показателе сформированности этой важной операции первого этапа в методике были разные точки зрения. Понимая важность знания правил, т.е. ориентировочной основы действия, методисты и учителя считали показателем твердое знание правил, ко­торое специально контролировалось.

Нельзя не согласиться в связи с этим с высказыванием В.С. Цетлин, которая указывала, что овладение грамматиче­ским умением с помощью правил пред­полагает выполнение действий в резуль­тате определенной аналитической рабо­ты мышления; эта аналитическая работа должна стать в дальнейшем ненужной, как и само правило [Цетлин, 1966].

Показателем усвоения на первом кон­струирующем этапе является безошибочность сознательно сконструированного образца, ситуативно направленного, со­держащего усваиваемые в данный момент грамматические формы, при этом подразумевается, что необходимые лексические единицы ранее усвоены. Иными словами, в сознательно и самостоятельно постро­енном образце опосредованно демонстрируется знание единиц системы языка, правил употребления и оперирования.

Обратимся к рассмотрению второго этапа – элементарного. Он имеет своей задачей автоматизацию отдельных час­тей операций по использованию грамма­тических конструкций и форм. На этом этапе укрепляется внутриречевая связь от содержания речевого образца к средствам выражения. Значительную роль на дан­ном этапе играет аналогия, на основе чего достигается автоматизация действий. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что на элементарном этапе имеет место и определенная доля механической работы. Показателем успешности овладения этим этапом усвоения можно считать уменьше­ние осознаваемости частных граммати­ческих операций и увеличение самостоя­тельности в выборе содержания речи при выполнении грамматических действий.

Следующий этап – совмещающий, характеризуется дальнейшей автоматиза­цией навыка в условиях координации от­рабатываемого действия с другими. На этом этапе внимание, сосредоточенное на отрабатываемом грамматическом явле­нии, распространяется на другие. Отра­батываемое явление сочетается или пере­межается с другими явлениями. Совер­шенно очевидно, что на данном этапе возрастает роль творчества, ибо от уче­ника требуется варьирование элементов предложения. Все это предполагает по­степенное переключение сознания с фор­мы или конструкции на содержание. По сути дела, на этом этапе, продолжающем­ся, значительное время, происходит авто­матизация грамматического навыка, что обеспечивает его включение в речь. По­казателем достижения результата на этом этапе можно считать самостоятельное творческое использование отрабатывае­мой грамматической формы или конст­рукции наряду с другими.

Авторы «Общей методики...2 предла­гают считать следующим этап систематизирующего обобщения. По их мнению, на этой стадии формируется представление о грамматическом явлении как элементе языковой системы и его речевых реали­зациях. Данный этап, как они полагают, дает, с одной стороны, знания о структу­ре изучаемого языка, а с другой – помо­гает восстановлению навыков. Не отрицая важности выдвинутых этими автора­ми задач, решаемых на данном этапе, приходится признать, что он не имеет прямого отношения к автоматизации операций, входящих в состав граммати­ческого навыка. Действительно, при оп­ределении той или иной временной фор­мы в системе временных форм глагола устанавливаемые логические связи содей­ствуют формированию знаний о системе языка, но не могут прибавить чего-либо к дальнейшей автоматизации навыка, ибо в этом случае нужна тренировка. Исходя из сказанного, считаем нецелесооб­разным рассматривать эту стадию в ка­честве этапа формирования навыка, а поэтому он не будет служить определенным образом его формированию.

Проанализируем операции, со­ставляющие рецептивный грамматиче­ский навык.

Первыми операциями являются вос­приятие грамматической формы и выде­ление формальных признаков. Подобные операции соотносятся с первым этапом усвоения, когда учащиеся знакомятся с образованием формы, грамматическим значением и формальным признаком, от­личающим данную форму или конструк­цию от других. Признаком успешности овладения такими операциями является умение выделять формальные признаки. Однако этот этап может и не подлежать специальному контролю, ибо определять формальные признаки в подлинном смысле этого слова, а поэтому и узнавать отрабатываемое явление можно только в сравнении с другими, что по существу яв­ляется второй операцией, или следующим этапом, формирования рецептивного грамматического навыка.

Второй операцией, которой овладева­ют учащиеся, являются идентификация и дифференциация отрабатываемой формы и конструкции. В этом случае нужно идентифицировать грамматическую фор­му или конструкцию на основе формаль­ных признаков в сравнении со сходными или похожими. Поэтому на данном эта­пе преобладают аналитические операции. Признаком овладения этими операциями является самостоятельное идентифициро­вание изучаемой формы, что и может слу­жить объектом контроля.

Третьей, завершающей, операцией, характерной для становления рецептив­ного грамматического навыка, можно считать связь формы со значением. Ины­ми словами, на основе воспринятого и идентифицированного грамматического явления осуществляется его связь с грам­матическим значением в контексте. При этом на данном этапе постепенно умень­шается роль осознания формы и созна­ние ученика переключается на содержание, смысл предложения, группы предло­жений, а аналитические операции сверты­ваются. Показателем успешности овладе­ния является понимание грамматической формы или конструкции в контексте. Это и может стать объектом текущего конт­роля формирования данного навыка.

Подводя итог сказанному выше, мож­но констатировать, что объектом конт­роля лексических, произносительных и грамматических на­выков выступают операции с лексически­ми и грамматическими единицами и их восприятием в процессе овладения ими.

Современная методика обучения ино­странным языкам рассматривает процесс формирования лексических и граммати­ческих навыков как управляемую систе­му, в которую в качестве необходимого звена включается контроль, объективно обусловленный логикой процесса управ­ления учебной деятельностью учащихся. Однако в русле рассматриваемой концеп­ции многое еще не ясно и требует исследования. Так, в частности, не охаракте­ризованы контрольные задания (тесты), которые целесообразно ис­пользовать в процессе формирования навыков, не раскрыто их отличие от обу­чающих упражнений, не определены тре­бования к ним и критерии их отбора, ос­тается нерешенным вопрос о том, как и когда они должны включаться в педаго­гический процесс.

Последующее изложение и является первой попыткой решить некоторые из перечисленных выше вопросов. Форми­рование навыков рассматривается современными психологической и методиче­ской науками как формирование пошаговых действий с единицами языка. Процессуальный контроль невозможен, если в системе обучающих упражнений отсутствуют промежуточные проверочные задания, использующиеся в определенной последовательности и помогающие про­верить ход обучения частным действиям, составляющим навык. Анализ различных исследований показывает, что таких тестов край­не мало, особенно направленных на ов­ладение ориентировочной основой дей­ствий. В таких условиях овладение произносительной, лек­сической единицей или грамматическим явлением превращается в стихийный процесс со всеми вытекающими негативны­ми последствиями. Именно поэтому важ­но организовать обучающую деятель­ность таким образом, чтобы оперативно учитывать сведения о качестве протека­ния каждого шага процесса становления навыка. Для этого и необходимы конт­ролирующие задания (тесты). Среди методи­стов и практиков бытует мнение, что уп­ражнения, направленные на усвоение фонетики, лек­сики и грамматики, в принципе могут совмещать разные функции, в том числе и контролирующую. Если исходить из того, что совмещение разных функций в одном задании – это объективное явление, то невольно возникает вопрос, *в чем же тогда отличие контролирующих упражнений от обучающих, в чем же со­стоит проблема контроля?* [Миролюбов, 2001: 57]А проблема заключается в том, чтобы определить ус­ловия выбора контролирующего упраж­нения из ряда обучающих, направленных на один и тот же объект усвоения. С на­шей точки зрения, необходимо соблю­дать следующие два условия: во-первых, выдвинуть контроль определенного объекта в качестве ведущей учебной за­дачи конкретного отрезка урока и, во вторых, выбрать такое упражнение для контроля, которое особенно наглядно даст возможность представить во внеш­не выраженных действиях учащихся сте­пень освоения той или иной проверяемой операции. В этот момент внимание учи­теля, его действия по анализу поступаю­щей информации должны быть сосредо­точены именно на усвоении проверяемой операции. Важной характеристикой кон­тролирующих упражнений является по возможности придание им коммуникативной направленности. Эта направлен­ность предполагает наличие в них рече­вой задачи, основанной на умении уча­щихся при ее решении опираться на свой жизненный опыт и знания об окружаю­щем мире и ориентирующей учащихся (без осознания этого) на использование определенных языковых средств. В этом смысле нельзя не согласиться с высказы­ванием Е.И. Пассова о том, что навык невозможно формировать на материале речевых упражнений, а следует это делать в условиях, реализации которых обеспе­чивает автоматизацию частного действия или операции, а коммуникативная харак­теристика которых адекватна речевым условиям хотя бы по двум основным па­раметрам: наличию речевой задачи и си­туативной обеспеченности речевого дей­ствия [пассов, 1986: 13-19].

Коммуникативная направленность касается, как правило, не самих опера­ций, выполняемых учащимися, посколь­ку аналитическая работа, например, при вычислении формального признака ре­цептивного грамматического навыка не может быть связана напрямую с комму­никацией, а формулирования задания, которое может и должно по возможнос­ти носить коммуникативный характер. Поясним сказанное на конкретном при­мере. Первая операция продуктивного лексического навыка, как было показа­но выше, представляет собой актуализа­цию лексики. Суть операции состоит в переводе лексических единиц в опера­тивную память. Задание без коммуника­тивной направленности будет следую­щим: Перечислите устно слова, относя­щиеся к теме «Покупки». Все внимание учащихся направлено на вспоминание слов без ситуативной отнесенности. За­дание с коммуникативной направленно­стью будет звучать так: *Вы собираетесь в магазин. Пере­числите то, что вы хотели бы ку­пить.*

Вернемся теперь к выделенным нами объектам контроля – операциям, вхо­дящим в состав произносительных, лексических и грамма­тических навыков. Как было показано выше, в пределах отдельного продуктив­ного или рецептивного навыка различа­ются три последовательные операции или этапа формирования навыка. В свя­зи с этим можно выделить три этапа кон­троля сформированности произносительного, лексического и грамматического навыка. Первый из них характеризуется аналитической опе­рацией и максимумом внимания к фор­ме, т.е. полной сознательностью в осво­ении ориентировочной основы действия. На втором этапе, как правило, уменьша­ется доля сознательности в выполнении операции, т.е. начинается автоматиза­ция, проявляется аналитико-синтетический характер действия. Наконец, на третьем этапе сознание переключается на содержание, операция выполняется подсознательно, т.е. наступает подлин­ная автоматизация, а образ деятельнос­ти учащегося все более приобретает син­тетический характер. Таким образом, контроль операций постепенно на про­тяжении трех этапов переходит от ана­литических, осознаваемых, операций к операциям синтетического характера при переключении сознания на содержание, а не на языковую форму.