

## ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

*В статье обосновывается целесообразность считать единицей обучения учебной иноязычной речи "предложение", а профессиональной речи журналиста "текст" того жанра, который подлежит изложению. Таким образом текст-интервью, текст-рецензия, текст-статья, текст-очерк, текст-репортаж и т.д. – являются единицей обучения иноязычной профессиональной речи будущих журналистов.*

Проблема определения единицы обучения иноязычной речи всегда находилась в центре внимания многих исследователей. Без ее решения не представлялось возможным ни препарировать речевой учебный материал на минимальные речевые дозы для их доступного усвоения, ни контролировать качество и объем усвоенного.

На протяжении многих лет существенное влияние на определение единицы обучения иноязычной речи оказывали школьные программы обучения иностранным языкам, в которых для каждого года обучения называлось количество предложений (для монологической речи) и реплик (для диалогической речи) которые ученики должны были произносить в соответствии с тематическими речевыми заданиями. Основываться такие речевые высказывания должны были на изученном лексико-грамматическом материале. Так, в конце первого года обучения ученики пятого класса должны были уметь произносить без предварительной подготовки не менее пяти предложений и не менее трех реплик с каждой стороны при проверке владения умениями тематической монологической и диалогической речью; для второго года обучения, т. е. для учеников шестого класса требования возрастали — до семи предложений и пяти реплик с каждой стороны (Программы по иностранным языкам для средних общеобразовательных школ, 1969, 1972, 1975). В старших классах на более расширенном лексическом и грамматическом материале учащиеся должны были излагать изучаемые темы пятнадцатю — семнадцатю предложениями, а при беседе друг с другом употреблять до десяти реплик со стороны каждого реципиента (там же).

Но не только эти цифровые характеристики тематической устной речи нацеливали ученых определять ее качество по количеству произнесенных предложений и реплик. Лингвистические и методические исследования 60-70-х годов прошлого века еще в большей степени влияли на формирование научного мировоззрения ряда ученых. Так, в лингвистике предложение определялось как "грамматически и интонационно оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли о некоторой действительности и отношения к ней говорящего" (Лингвистический словарь, 1997, 347). На основании этого, совершенно правильно, на наш взгляд, определения, а также на основании других лингвистических выводов методисты сводили все многообразие предложений к трем формам: утвердительные, вопросительные, отрицательные, а каждую из них, в свою очередь, к нескольким видам. Так, утвердительные предложения могут быть: повествовательными и побудительными. Вопросительные предложения могут представлять собой общий, специальный, альтернативный или разделительный вопрос. Отрицательные предложения — образовываться либо со вспомогательным глаголом и отрицательной частицей **not**, либо без вспомогательного глагола, но с отрицательным местоимением **never** (В.С. Цетлин, 1969).

Отсюда вполне очевидно, что методисты 70-х годов прошлого века единицей обучения иноязычной речи считали предложение. Продуцирование предложений разных типов представляло собой простейшее речевое действие.

Второе по сложности речевое действие состояло в объединении предложений в соответствии со следующими типами: структурным дублированием, структурным варьированием и структурной разнотипностью (А.В. Грейсер, 1964).

При структурном дублировании между собой сочетаются однотипные предложения, имеющие различное лексическое наполнение, например:

Bogdan studies English at school. Taras studies English at school too.

Do you play chess? Do your friends play chess too?

При структурном варьировании сочетаются смежные предложения, являющиеся вариантом одной структуры, например:

My grandmother and grandfather do not live in town. They live in the village. Структурная разнотипность основана на сочетании предложений, представляющих собой разные структуры, например:

I am a pupil of the fifth form. I study English. I have many English books at home. Does your sister have any English books at home too?

Уверенное выполнение названных речевых действий на уровне двух однотипных, вариативных и разнотипных предложений разных по форме (утвердительных, отрицательных, вопросительных) считалось основой обучения более объемных высказываний в различных видах речевой деятельности: монологической, диалогической, аудировании.

Обучение иноязычной речи на основе предложений и их трехвариантном сочетании возможно и было методически оправдано в 70-80 годы прошлого века в условиях общеобразовательных школ, где количество иноязычной речи определялось по количеству произнесенных или написанных предложений и разнообразию их структурного варьирования в пределах изучаемой тематики.

Положительным в таком способе обучения было и то, что составляя однотипные или разнотипные тематически обусловленные предложения, учащиеся регулярно повторяли изучаемый лексико-грамматический

материал, что приводило к его усвоению, а отсюда и совершенствованию уровня учебной речевой деятельности. Однако говорить об использовании иностранного языка как средства реально-речевой коммуникации не представлялось возможным. Внимание обучаемых в большей степени концентрировалось на том "как сказать", а не на том "что сказать". Именно для того, чтобы уйти от чрезмерной искусственности в обучении иноязычной речи и переключить учащихся на ее смысловое содержание, ряд исследователей предлагает укрупнить единицу обучения речи с предложением на: "надфразовое единство" (Н.Д. Зарубина, 1968); "сверхфразовое единство" (Э.В. Вильчек, 1984); "синтетическое целое, т. е. целый абзац или даже текст" (И.Ф. Кликов, 1979).

Точка зрения этих ученых основывалась на результатах исследований В.Д. Аракина, который предложил следующие критерии для определения речевой единицы: 1) образцовость; 2) смысловая законченность; 3) структурная законченность; 4) интонационная законченность (В.Д. Аракин, 1968, 7-8). Отсюда вытекало, что только связное высказывание, состоящее из нескольких предложений, обладает всеми этими характеристиками. Одно же предложение

в силу неясности места логического ударения не выражает смысловую законченность (В.Ф. Комков, 1979, 44); оно может иметь несколько смыслов. Установить же желаемый его автором смысл можно только по контексту. Например, предложение "Том приехал в контору к трем часам" может иметь четыре разных смысла: 1) Том, а не кто-либо другой приехал в контору к трем часам; 2) Том приехал, а не пришел (прилетел) в контору к трем часам; 3) Том приехал в контору, не куда-либо в другое место, к трем часам; 4) Том приехал в контору к трем часам, а не в какое-либо другое время.

Поэтому, чтобы придать смысловую законченность рассматриваемому предложению, его необходимо в каждом из приведенных примеров дополнить хотя бы еще одним. Например, для уточнения первого смысла может подойти такое дополнение: "Теперь он работает". Для уточнения второго смысла может быть использовано такое продолжение: "Ведь у него новый автомобиль". Для уточнения третьего смысла возможна такая фраза: "Он передумал ехать на завод". И, наконец, четвертый смысл можно уточнить таким образом: "Он никогда не опаздывает".

Приведенный пример на первый взгляд доказывает несостоятельность одного предложения в качестве единицы речи. Однако, при более детальном рассмотрении этой проблемы становится очевидным, что его логическое ударение не понятно только в письменном предъявлении предложения. Устно произнесенная фраза всегда эмоционально окрашена. Говорящий не может при произнесении сделать разные логические ударения. А так как в обучении речи, пусть даже письменной, первый шаг состоит во внутреннем проговаривании того, что подлежит записи, логическое ударение продумывается вместе с порождением высказывания любого объема.

Кроме того, в романо-германских языках, в отличие от славянских, фразовое ударение носит несколько иной характер. Оно является не столько логическим, сколько интонационно-повествовательным, интонационно-вопросительным или интонационно-отрицательным (Л.Р. Зиндер, 1979). И это только в общих чертах, так как детально интонация может иметь столько оттенков, сколько типов вопросительных, утвердительных и отрицательных предложений имеется. Например, в английском языке общие вопросы произносятся с повышением тона, специальные вопросы с понижением тона, а альтернативные вопросы включают эти оба тона: до альтернативы — повышающий, после — понижающий. Логический же смысл фразы достигается за счет выделения голосом какого-либо слова. Так, например, чтобы подчеркнуть мысль в предложении "Bill has done this work" что работа выполнена именно Биллом, а не кем-либо другим, нельзя изменить интонацию предложения, в котором все слова, кроме вспомогательного глагола, в одинаковой степени ударны. Для этого необходимо структурно изменить все предложение, поменяв активный залог на пассивный: "It is Bill who has done this work".

Следовательно, утверждение, что предложение из-за неоднозначного трактования его смысла, в виду неясности в нем места логического ударения, не может быть единицей речевого высказывания, не оправдало себя. Тем более, что в методическом плане начинать обучать речи сразу со сверхфразового единства или абзаца, состоящих из нескольких связанных по смыслу предложений, трудно как для учителя, так и для учащихся. Это все равно, что начинать строить дом с третьего этажа, не заложив под ним фундамент. Применительно к иностранному языку, нельзя требовать от учащихся продуцирования нескольких связанных предложений, не обучив их предварительно составлению предложений разного типа и правилам соединения их между собой. Поэтому, вслед за А.А. Миролубовым, В.С. Цетлин, И.В. Рахмановым, В.М. Плахотником, А.Д. Климентенко и многими другими исследователями, мы будем считать *предложение* любого типа и любого объема наименьшей речевой единицей, а обучение составлению предложений *первым компонентом содержания* обучения иноязычной речи (Р.Ю. Мартынова, 2004, 270-274).

Однако, в настоящее время изучение иностранного языка представляется собой не усвоенный набор слов, выражений и грамматических конструкций, из которых составляют предложения и тексты тематического характера, а состоит в усвоении живой аутентичной речи, обладающей всеми характеристиками и специфическими явлениями той области знаний, к которой она принадлежит. Словарный же запас и грамматическая характеристика аутентичной речи должны усваиваться не на отвлеченных лингвистических примерах, а на материале аутентичных текстов, подлежащих изучению.

Высказанная точка зрения усиливается и тем, что в данной работе речь идет об изучении такого вида речевой деятельности и такой специальности, в которых текст является как целью, так и средством обучения.

Ведь для журналиста в конечном итоге следует научиться создавать такие виды письменной речи, как статьи, заметки, интервью, репортажи, анкеты, рецензии и т.д. А для этого им следует прочитать, проанализировать и осмыслить содержание и форму каждого из названных жанров.

Поэтому в след за Л.К. Мазуновой "под единицей обучения иноязычной профессиональной речи мы будем понимать минимальную структурно-функциональную единицу объекта овладения, т. е. иноязычного письма, представляющего целостный объект, т. е. иноязычное письмо.

По основным параметрам оно должно быть: 1) воспроизводим и готовым к использованию в качестве письменной коммуникации; 2) обладающим культурологической целостностью; 3) нормативным в формальноязыковом, речевом и социокультурном аспектах; 4) личностно-ориентированным в содержательном плане; 5) репрезентативным в жанрово-стилевом аспекте. Перечисленным требованием отвечает образцовый, канонический иноязычный письменный текст, определенного жанра и стиля" (Мазунова Л.К., 1995).

Отметим, что единица обучения иностранной письменной речи должна обладать достаточным информационным базисом для развертывания мотивированной текстовой деятельности с целью личностно значимого, социально приемлемого конструирования повседневности доступными для обучаемого вербально-культурными средствами.

С методической точки зрения, текст — это целостобразный, аутентичный фрагмент культурно-языкового пространства, в рамках которого моделируется социокультурное приемлемое взаимодействие обучаемого посредством управляемой текстовой деятельности и в процессе которой усваиваются средства (письменный язык как система) и способы (базовые каноны основных жанрово-стилевых регистров осваиваемого иностранного языка) (там же).

Ценность текста как единицы обучения не ограничивается его социокультурным наполнением. Не менее важным качеством, определившим выбор текста как основной дидактической единицы, является его способность обнаруживать и демонстрировать текстообразующие потенции составляющих его формально-языковых средств. Текст дает бесконечные образцы выбора и реализации языковых средств всех уровней для решения комплекса проблем межкультурного взаимодействия, включая нормы, правила, уровни общения соответствующего социума (Л.К. Мазунова, 1995, 72). Лишь текст способен "отдать" уникальную информацию о правилах поведения языковых средств всех уровней иностранного языка — грамматического, лексического, пунктуационного и графического. В условиях овладения письмом вне страны изучаемого языка текст является уникальным способом моделирования отсутствующей лингво-социокультурной среды, единственным условием расширения этого пространства и обеспечения столь угодно продолжительного пребывания обучаемого в этом пространстве. Известно, что отличительные, дифференциальные признаки, равно как и сходные, легче улавливаются и прочнее усваиваются в сопоставляемых идентичных объектах на контактируемых языках. Этим обусловлено введение и использование при обучении профессиональной иноязычной письменной речи так называемого бинарного текста в качестве единицы овладения иностранной письменной речью в условиях контрастного сопоставления всех уровней письма. Под бинарным текстом понимается два идентичных по жанру, стилю, предметному содержанию канонических текста на двух контактирующих языках — родном и иностранном, - служащих базой для овладения всеми аспектами и уровнями иноязычного письма с опорой на сходства и учетом социокультурных и формально-языковых различий в контактирующих культурах письма на родном для обучаемого и иностранном языках. Использование бинарных канонических (эталонных) текстов в качестве учебной единицы в значительной степени снимает проблему социокультурного насыщения процесса овладения учебной единицы в значительной степени снимает проблему социокультурного насыщения процесса овладения иностранной письменной речью. Совокупность специально отобранных канонических текстов определенного учебной программой для разных этапов обучения жанрово-стилевого репертуара составляет основное содержание обучения профессиональной иноязычной письменной речи.

Более детальное содержание исследуемых нами видов письменной профессиональной речи будущих журналистов станет предметом нашего дальнейшего исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Цетлин В.С.* Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / В.С. Цетлин // Иностр. яз. в высш. шк. – М., 1969. – Вып. IV.
2. *Грейсер А.В.* Обучение устной речи на уроках английского языка: Из опыта повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам / Грейсер А.В. / [Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Мироллобова]. – М., 1974. – С. 17-34.
3. *Зарубина Н.Д.* Сверхфразовое единство в языке газеты / Н.Д. Зарубина // Русский язык за рубежом. – 1973. – №1.
4. *Вильчек Э.В.* Единицы монологической речи / Э.В. Вильчек // Очерки методики обучения на иностранных языках / [Под. ред. В.А. Бухбиндера]. – К., 1980. – С. 201-206.
5. *Комков И.Ф.* Методика преподавания иностранных языков / И.Ф. Комков. – Минск: Вышэйш. 1979. – 352 с.
6. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика: [учеб. пособие] / Л.Р. Зиндер. – [2-е изд.]. – М., 1979. – 312 с.
7. *Мартинова Р.Ю.* Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов: [монографія] / Р.Ю. Мартинова. – К.: Вища шк., 2004. – С.270-274.
8. *Мазунова Л.К.* Интегративный подход к изучению иностр. языкам : [учебное пособие] / Л.К. Мазунова. – Уфа: Башк-й ун-т. 1995. – С. 75.