

УДК 811: 378.147

**К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НОМЕНКЛАТУРЫ КОМПОНЕНТОВ
КОММУНИКАТИВНОГО ЗАДАНИЯ****О.В. СТЕПАНОВСКАЯ**
(Полоцкий государственный университет)

При всем разнообразии параметров описания задания определение номенклатуры компонентов задания как единицы учебного процесса остается открытым вопросом в методике обучения иностранным языкам. До настоящего времени не разработана общепринятая классификация типов заданий в плане их внутренней организации и по направленности учебных действий, осуществляемых при выполнении задания; не выстроена последовательность заданий в системе, которая была бы основана на трудностях, представляемых структурой задания и характером учебных действий.

Коммуникативные задания играют ведущую роль в общей системе упражнений по обучению устной речи на иностранном языке. Однако прежде чем говорить о номенклатуре компонентов коммуникативного задания, анализе его обязательных и факультативных свойств, следует уточнить терминологию, принятую в методической литературе, а именно, показать, что термины «упражнение» и «задание» не являются абсолютными синонимами. О том, что этот вопрос не является чистой схоластикой, говорит тот факт, что его рассмотрению посвящаются не только научные труды, но и практические конференции.

Среди основополагающих исследований теории задания/упражнения – монографии Г. Палмера, Р. Ладо, И. Рахманова, Б. Лapidуса, М. Ильина, В. Бухбиндера, Е. Пассова; эта же проблема затрагивается в работах по психологии и методике обучения В. Беляева, И. Бим, Г. Китайгородской, И. Салистры и др.

Однако при всем разнообразии учитывавшихся параметров описания задания (упражнения), его компонентный состав никогда не избирался в качестве определяющего критерия. До сих пор нет общепринятой классификации типов заданий в плане их внутренней организации и по направленности учебных действий, осуществляемых при выполнении задания; не выстроена последовательность заданий в системе, которая была бы основана на трудностях, представляемых структурой задания и характером учебных действий.

Как показывает опыт и анализ учебников и учебных пособий, такой терминологический пробел ведет к серьезным ошибкам в планировании конкретных занятий и целых учебных курсов.

Дело в том, что даже самое часто апробированное задание не подлежит механическому переносу из одного учебного курса или занятия в другие. Для эффективности учебного процесса при изменившихся условиях задание безусловно меняет свою структуру и, следовательно, количество и содержание компонентов; на это влияют также особенности аудитории, характер обучения и целевая установка процесса. И все же существуют некоторые обязательные элементы, которые присутствуют в задании независимо от конкретных обстоятельств, сопровождающих учебный процесс, так как принципы, лежащие в основе планирования и проведения занятий, приспособления учебников и учебных пособий для нужд конкретной аудитории, универсальны [1, с. 226]. Задание немисливо вне системы преподавания, которой оно востребовано. В его формальных элементах, а также в дистрибуции относительно других единиц, выражается процесс в целом. В этом смысле задание – зеркало всего учебного курса и составляющих его единиц, более крупных, чем само задание. Именно такой подход к структурированию задания позволяет рассматривать занятия по различным языковым аспектам, семинары и лабораторные занятия по теоретическим дисциплинам, аудиторные и внеаудиторные занятия как составляющие единой системы. Попытаемся проследить существующее разграничение понятий задание и упражнение в различных методических подходах.

Теория речи как деятельности дала методике обучения языку не только объяснение процесса коммуникации, но и возможности более тонкого описания способов взаимодействия преподавателя и учащегося. В высшие формы деятельности, как указал В.С. Выготский, входят сознательность, абстрагирование и контроль [2, с. 262 – 263], в том числе со стороны обучающегося. Развитие теории речевой деятельности А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым, Н.И. Жинкиным, В.А. Артемовым и другими учеными непосредственно обращается к феномену обучения и изучения иностранного языка как особому случаю осуществления речевой деятельности.

Определяющим понятием при переносе психологических наблюдений в сферу методики обучения иностранным языкам для многих исследователей стала учебная задача и степень ее осознанности в процессе выполнения. Так, в качестве единицы процесса обучения в связи со спецификой предмета в работах Н.И. Гез фигурирует учебная речевая ситуация, у В.А. Крючкова – коммуникативно-дидактическое единство, у И.Д. Салистры и И.А. Зимней – учебное действие, которое определяется как «способ реше-

ния учебной задачи», т.е. дается в общедидактическом ракурсе [3; 4, с. 105]. В этом свете определение речемыслительных действий Т.Л. Яковлевой представляется ограниченным собственно упражнениями (автор не выделяет их отличий от задания): «Во всех видах речевой деятельности эти <речемыслительные> действия обладают общим характером выполнения, доминирующим операционным содержанием деятельности... Содержательной стороной ... является опознание, семантизация, реконструкция и т.д. соответствующих единиц (языковых, речевых, коммуникативных)» [5, с. 13]. Однако речемыслительное действие не сводится к последовательности операций, на продуктивном этапе оно является синтезом опыта, многократно пройденного на этапе тренировки, и в разной степени материализует последовательность выполненных учебных заданий.

В теоретической литературе, и тем более в методических разработках, термин «задание» (*англ.* – «task», «assignment») часто заменяется термином «упражнение» (*англ.* – «exercise», «activity», «technique»). При этом создается впечатление, что терминологическая разница заключается только в подходе к данным понятиям либо с точки зрения преподавателя как субъекта учебного процесса, либо с позиций студента – второго субъекта этого же процесса. Между тем разграничение этих терминов представляется необходимым.

Сознательное использование термина «task» началось в зарубежной методике с работ по прикладной лингвистике начала 1980-х годов, а уже в середине десятилетия этот термин часто употребляется в статьях и монографиях, применяющих интерактивные задания в обучении иностранным языкам [6; 7].

Так, в работе Д. Нунэна задание получает такое определение: «элемент деятельности на уроке, который вовлекает учебную группу в процессы осознания, манипуляции, продукции или взаимодействия на изучаемом языке, при условии, что их внимание концентрируется больше на содержании, чем на форме» [8, с. 10], т.е. налицо такое понимание задания, которое еще с середины 1970-х годов фигурировало в отечественной методике как условно-коммуникативное упражнение.

Указание на роль упражнения в формировании навыков мы находим еще в работах С.Л. Рубинштейна: «Навыки образуются посредством упражнения. Осмысленное целесообразное упражнение – это обучение, т.е. не только закрепление, но и совершенствование» [9, с. 419]. В то же время указывается, что «упражнение и правильно понятая и организованная тренировка – это не повторение одного и того же первично произведенного движения или действия, а повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которого первоначальное действие совершенствуется и качественно видоизменяется» [9, с. 420]. При этом из дальнейших объяснений автора явствует, что речь не идет о выработке только простого навыка, поскольку рекомендуется предварительная отдельная отработка наиболее сложных частей упражнения.

Итак, тот факт, что в отечественной методической литературе существует терминологическая дубликация: «задание» и «упражнение» часто используются как синонимы, представляется нам принципиально важным. С одной стороны, это связано с традициями отечественной психологической науки (примат упражнения). С другой стороны, налицо узкая и широкая трактовка каждого из терминов. Так, узкая трактовка задания часто относится только к тому его элементу, который адресован к побуждению (более точно описываемый как «инструкция»). А упражнение, особенно в его англоязычном варианте «task», в свою очередь, зачастую понимают как сегмент занятия, обеспечивающий чисто языковое (предречевое) действие с материалом. Наконец, свой отпечаток на терминологические расхождения накладывают постоянно меняющиеся приоритеты в методической литературе, издающейся на английском языке. Поэтому и во многих отечественных пособиях разнородные по своей организации единицы учебного процесса называются одним термином. Так, например, широко используемые в настоящее время в зарубежной литературе термины «strategies» и «techniques» либо транслитерируются как «стратегии», либо соотносятся с уже существующими в отечественной методике терминами («прием», «метод», «упражнение» и т.п.). Таким образом, возникает необходимость соотносить термин «strategy» с заданием, а термин «technique» – с упражнением.

Очевидно, что упражнение *уже*, чем задание. Целью упражнения является неоднократная рецепция и воспроизведение простого или максимум двусоставного речевого действия с разным языковым наполнением, но всегда полностью осознаваемым как необходимое условие успешной тренировки. В отличие от упражнений, задания полноправно включаются и в организационные элементы занятия, а также в объяснения языкового материала и педагогическую рефлексии. «В своем родовом значении термин «exercise» практически полностью вытеснен термином «activity»» [10, с. 121]. Но, как правило, и раньше, говоря об упражнениях (exercises), английские и американские методисты ограничивали их сферу стадией тренировки на занятии. Так, для устных упражнений в исследованиях некоторых американских ученых предлагается деление на шесть групп:

- 1) повторение и презентация;
- 2) подстановочная тренировка;
- 3) конвертирование (трансформация) и комбинирование;
- 4) модификации предложений;
- 5) практика в ответах;

б) упражнение в переводе.

В этой очень обоснованной классификации отметим намеренное игнорирование синтетических единиц общения и однонаправленность коммуникации. В то же время, данное деление предлагает классическую, не подверженную серьезным переработкам последовательность упражнений, способных привести к формированию и первичной тренировке навыка. Это важная стадия занятия, но на этапе речевой практики роль таких упражнений становится вспомогательной (этап продукции может временно прерываться при необходимости коррекции серьезных ошибок, в том числе смысловых).

Таким образом, задание по своей сути является более гибким инструментом методиста, чем упражнение. В то время как последнее выстраивается под языковой материал, задание может включать одновременно несколько упражнений и за счет измененной инструкции или материального наполнения делает выполнение упражнений возможным и максимально эффективным. Именно на уровне заданий осуществляется корреляция достижения целей занятия в их оптимальной иерархии.

С точки зрения психологии, задание может определяться как учебная деятельность, обладающая такими характеристиками, как наличие составной цели (т.е. разлагаемой на отдельные задачи), заданного языкового материала и взаимосвязанных действий или поступков. А с точки зрения методики, как показывают вышеизложенные характеристики задания, это – единица учебного процесса, направленная на достижение учебной цели, которая определяет структуру самого задания и характеризуется заданной степенью распределения внимания между достижением языковых и речевых целей. Однако существует необходимость соотнесения этих двух определений, так как и для студента, и для преподавателя психологический и методический аспекты неразделимы.

Подобный анализ можно проводить только с учетом природы задания, поскольку оно является:

- главным инструментом преподавателя иностранного языка;
- организатором познавательной и коммуникативной деятельности студентов;
- учебным ресурсом, призванным соответствовать имеющейся у студентов учебной мотивации и пр.

Вид любого задания определяется тем, какие цели ставит перед собой и перед учебной группой преподаватель, и его предвидением функционирования задания в аудитории. При таком подходе любое задание структурно отражает сочетание двух видов учебной деятельности: обучения и научения. Это особенно ярко видно, когда оба дополняющих друг друга вида учебной деятельности рассматриваются как последовательность заданий, каждое из которых состоит из обусловленных учебной ситуацией компонентов, количество и функциональная направленность которых различаются в каждом отдельном случае. Бросается в глаза наличие одних и тех же компонентов у всех без исключения заданий и вариативность других компонентов. Попробуем проследить закономерности его компонентной организации.

Подбор компонентов не является просто результатом произвольной аранжировки учебного процесса. К тому же в практике очень редко встречаются задания, содержащие все возможные компоненты эксплицитно.

Исходя из исследований по теории задания (И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, В.А. Гурвич, Я.М. Колкер, Б.А. Лапидус, М.С. Ильин, Е.И. Пассов и др.) номенклатуру компонентов задания можно представить следующим образом:

- мотивация;
- инструкция (содержащая указания на языковой материал к использованию или без них);
- материальное наполнение (слова, группы слов, фразы, предложения, текст и т.п.);
- указание на то, как правильно выполнять задание;
- образец выполнения;
- подтверждение успешности/неуспешности выполнения (ключ, варианты, и т.п.);
- установка на анализ выполнения задания (рефлексия).

Эксплицитность или имплицитность (наличие или отсутствие) компонентов при правильной организации учебного процесса является, как говорилось выше, результатом реализации той или иной учебной задачи. Так, например, существуют задания, в которых явно присутствуют только инструкции, причем иногда без указания конкретного материала, который должен быть задействован (например: «Сопоставьте точки зрения собеседников в прочитанном диалоге»). Очевидно, что таким образом оформленное задание нельзя будет использовать без некоторых других компонентов, если студенты не знакомы с подобным типом задания и, выполняя его впервые, студент может пойти по ложному пути. Но такая конфигурация задания может быть оправдана там, где тип задания и способ его выполнения знакомы студентам и часть учебных действий уже редуцировалась в операции.

Сказанное свидетельствует о том, что при рассмотрении методической целесообразности включения/исключения определенных компонентов задания следует руководствоваться оптимальными характеристиками тех составляющих, которые следует считать обязательными.

Существующие точки зрения на диапазон компонентов задания серьезно отличаются друг от друга и могут быть диаметрально противоположными как по набору признаваемых компонентов, так и по

определению роли каждого из них. Рассмотрим две таких крайних точки зрения, представленных зарубежными учеными Т. Шэволсон и П. Стерном, с одной стороны и Т. Райтом, с другой.

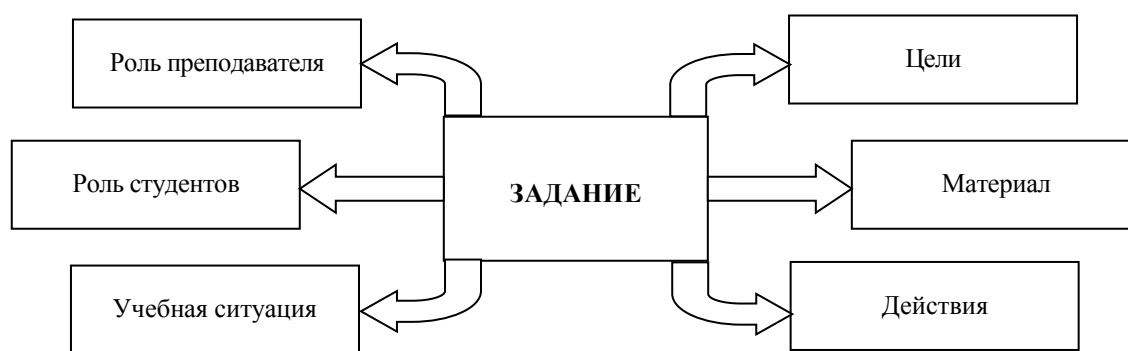
Так, Т. Шэволсон и П. Стерн [11], говоря о заданиях в учебных курсах по иностранным языкам вообще, считают, что при конструировании задания преподавателю необходимо принимать во внимание следующие моменты:

- содержание;
- материал;
- действия, совершаемые преподавателем и студентами;
- цели;
- характеристики студентов (т.е. их способности, умения, их мотивацию);
- характер взаимодействия между преподавателем и студентами.

Как показывает анализ, для руководства к разработке заданий данный ряд составляющих мало применим, так как включает разноплановые компоненты. Если первые два можно рассматривать как имеющие сопоставимые характеристики, то уже третий сосредоточивается на изменяемом компоненте (процессе), а что касается двух последних, они скорее описывают обстановку, в которой протекает учебный процесс, чем какой-либо постоянный компонент деятельности на учебном занятии. Налицо явная эклектичность при разделении, приведшая к включению в классификацию моментов разного порядка: планируемых, структурных и функциональных.

Т. Райт считает обязательными только два компонента в оформлении задания, а именно: вводимую информацию (input data) и исходный вопрос (initiating question), который является собственно инструкцией, объясняющей, как следует использовать эту информацию [12].

Принимая во внимание, что многие исследователи и практики включают в состав задания целеполагающие компоненты (постановку задачи и анализ результата), Т. Райт все же не считает их обязательными, потому что, по его мнению, задача и результат часто не обуславливают друг друга, и тогда результат становится объективно непрогнозируемым. Несмотря на кажущуюся авторитарность данного суждения, следует отметить, что далее Т. Райт наглядно показывает, что намеченные цели нельзя определить из того, как выполняется задание и какие результаты получены. Действительно, есть определенные преимущества в том, чтобы рассматривать задание по возможности как неразрывное целое или устойчивый агломерат немногих компонентов. Возможные варианты объединений могли бы послужить основой классификации единиц более крупного уровня, по сравнению с заданием. С другой стороны, такая упрощенная модель структуры задания не позволяет обеспечить в его рамках адекватное отображение ролей преподавателя и его аудитории. Объединив подходы Р. Шэволсона и П. Стерна с подходом Т. Райта и сделав необходимые дополнения, вытекающие из опыта исследования и преподавания, предложим следующую схему (рисунок).



Факторы, влияющие на форму задания

Справа представлены собственно структурные компоненты, входящие в задание, а слева – наиболее важные факторы, которые учитываются на всех стадиях учебного процесса и влияют на каждый из компонентов задания.

Преимущества данной трактовки задания и влияющих на него параметров видятся в следующем: справа представлены три присутствующих на занятии элемента, от изменения которых зависит прогресс занятия, слева же – те факторы, которые влияют на ход и успешность занятия только опосредованно, становясь факультативными компонентами. В свою очередь, три названных элемента могут использовать более одного способа реализации на занятии.

При этом роль преподавателя видится в подборе наилучшим образом определенной последовательности и сочетаемости целеполагающих компонентов задания или занятия. Можно говорить о том,

что роль преподавателя выражается в каждом аспекте плана занятия и в приемах его осуществления. И все же целевой компонент – основная функция, которую никто за преподавателя не сможет реализовать.

На подбор материала влияют, прежде всего, уровень и мотивация студенческой группы. Разумеется, можно говорить об умении преподавателя осуществлять подбор и адаптацию материалов к нуждам конкретного курса или учебного пособия. Но даже в этом последнем случае образ аудитории нуждается в четкой определенности. Наконец, в учебной ситуации используются действия, которые в той или иной степени были ранее отработаны.

Из сказанного можно сделать вывод, что реально выделение около десяти компонентов задания, которые и определяют форму задания. Таким образом, на наш взгляд, полная номенклатура компонентов коммуникативного задания может быть представлена следующим образом:

- 1) название;
- 2) постановка цели (речевая и языковая мотивация);
- 3) информация-стимул;
- 4) инструкция;
- 5) конкретизатор инструкции;
- 6) содержание, представляющее собой языковое или речевое наполнение (слова, группы слов, фразы, предложения, текст и т.д.);
- 7) указание на возможные трудности в понимании материала и выполнении задания;
- 8) образец выполнения;
- 9) установка на анализ выполнения задания;
- 10) ключ;
- 11) рефлексия, в которой констатируется степень успешности выполнения задания.

При этом, как уже говорилось выше, набор компонентов, помимо обязательных для каждого задания, зависит от многих причин. В свою очередь, эти причины зависят от хода занятия, от условий выполнения задания и от того, знакомы ли студенты с типом задания и с характеристиками учебных действий, необходимых для его выполнения. Подбор компонентов не является просто результатом произвольной аранжировки учебного процесса. Это особенно ярко видно, когда дополняющие друг друга виды учебной деятельности рассматриваются как последовательность заданий, каждое из которых состоит из обусловленных учебной ситуацией компонентов, количество и функциональная направленность которых различаются в каждом отдельном случае.

Учет преподавателем вариативности и закономерностей компонентной организации коммуникативного задания будет способствовать оптимизации процесса обучения иностранному языку, формированию и совершенствованию коммуникативных умений у обучаемых. Кроме того, такой подход также позволит реализовывать потенциал студентов в плане приобретения умений учиться самостоятельно, осознавая цель своих направленных на познание усилий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранным языкам. – Рязань, 1997. – 262 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 516 с.
3. Салистра И.Д. Вопросы программирования в учебном процессе по иностранному языку. – М., 1977. – 168 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1992. – 222 с.
5. Яковлева Т.Л. Развитие прогностических умений иностранного студента в условиях аудирования диалогической речи (средний этап): Автореферат дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 1999. – 20 с.
6. Gerngross G., Puchta H. Creative Grammar Practice: Getting Learners to Use Both Sides of the Brain. – Longman, 1992.
7. Kelly C. Guidelines for Designing a Good Web Site for ESL Students // The Internet TESL Journal. – 2000. – Vol. VI, № 3, March.
8. Nunan D. Syllabus Design. – Oxford, 1994.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000. – 712 с.
10. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания языков. – СПб., 2001. – 224 с.
11. Shavelson, R., and P. Stern. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour // Review of Educational Research, 51 (4).
12. Wright T. Instructional task and discorsal outcome in the L2 classroom // Language Learning Tasks. Ed. by C. Candlin, and D. Murphy. Englewood Cliffs – NJ, Prentice Hall, 1987.