

## § 1. Краткая психологическая характеристика письма как одной из форм письменного общения

*Письмо* — продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста.

Письмо<sup>1</sup> возникло на базе звучащей речи как способ сохранения речевых произведений во времени, как хранилище человеческих знаний и накопленного опыта, как зеркало культуры и традиций каждой страны. «Подобно тому, как индивидуальное сознание обладает своими механизмами памяти, коллективное сознание, обнаруживая потребность фиксировать нечто общее для всего коллектива, создает механизмы коллективной памяти. К ним следует отнести и письменность» (Лотман Ю. М., 1987, с. 3).

При построении письменного текста автор следует, как правило, определенной логической схеме: мотив, цель, предмет, адресат. Эта цепь логических звеньев отражается в семантико-синтаксической и лексико-грамматической структуре текста.

Письменная фиксация информации как комплекс сложных речевых умений во многом совпадает с порождением устных высказываний.

Пишущий проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Отбор лексических единиц и организация их в грамматически оформленные предложения, абзацы и текст осуществляется через этапы выбора, сличения, комбинирования и контроля. Цепочка последовательных речевых действий разворачивается при этом в соответствии с коммуникативным намерением автора.

Механизм внутренней речи, т. е. составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, играет в процессе письма значительную роль.

При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни и те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения действует переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух

---

<sup>1</sup> Термин *письмо* понимается здесь в широком смысле слова. Это и одна из форм письменного общения, и техника письма, включающая графику, каллиграфию, орфографию и пунктуацию.

(см.: Жинкин Н. И., 1962, с. 318). Пишущий сначала представляет себе или воспринимает (при записи со слуха) те звуковые комплексы, которые подлежат фиксации. Затем он соотносит их с соответствующими графемами. При порождении письменного высказывания с опорой на печатный текст работа начинается с восприятия графем, после чего происходит ассоциация их с соответствующими фонемами.

Выдвинутое Н. И. Жинкиным положение об «интонационном укладе» записываемого предложения свидетельствует о том, что связанное письменное высказывание упреждается не только проговариванием порождаемого текста, но и сокращенным прослеживанием порядка изложения, включая ход развития мысли. Упреждающий синтез предполагает прежде всего умение выбирать нужные слова, распределять предметные признаки (т. е. элементы содержания) в соответствии с замыслом, находить синтаксические структуры, наиболее подходящие для выражения тех или иных мыслей, выделять предикат как основную часть в смысловой организации предложения и т. д.

Внутренняя речь имеет разную степень интенсивности, что зависит от уровня владения языком и сложности порождаемого письменного текста.

Из всех форм устного и письменного общения письмо и говорение наиболее взаимозависимы. Тесная связь между ними проявляется не только в близости моделей порождения, о чем упоминалось выше, но и в корреляции психологических механизмов — речевого слуха, прогнозирования, памяти, внимания, а также в использовании таких анализаторов, как зрительный, речедвигательный и слуховой, так как «сначала мы пишем под диктовку собственного голоса, затем просматриваем и мысленно произносим написанное, вслушиваясь в ритм и интонацию» (Хегболдт П., 1963, с. 40).

Попутно следует отметить, что в процессе письма функционируют не только перечисленные выше анализаторы наряду с кратковременной и долговременной памятью, но и тесно взаимодействующие с ними словесно-логическая, образная и моторная (руководительная) виды памяти, способствуя созданию опор и ориентиров для речемыслительной деятельности пишущего.

Разница между устным и письменным высказыванием сводится к тому, что в первом случае общение завершается передачей информации, причем этот процесс отличается большей степенью автоматизации, при которой содержание текста и его языковое оформление передаются синхронно. Письмо как дистантная форма общения рассчитано на реципиентов, не связанных с автором письменного текста общностью языковых средств и ситуацией непосредственного общения, оно лишено и паралингвистических средств, которые значительно облегчают устное общение. С учетом вышесказанного письменный текст должен быть развернутым,

логичным; точным и последовательным, с более тщательным отбором лексических и грамматических средств. Отсутствие партнера по общению и соответственно жестов, мимики и др. накладывает отпечаток на выбор языковых средств и знаков пунктуации, которые выполняют роль «заместителей реальной паралингвистической ситуации, свойственной устной речи» (Колшанский Г. В., 1974, с. 22). Используя пунктуационные знаки, пишущий обращает внимание реципиента на те факты, которые он считает особо важными. Наиболее часто употребляются с этой целью восклицательные знаки со скобками — «приглушенная восклицательность» (Троянская Е. С., 1982, с. 164). Восклицательный знак обладает, по мнению некоторых авторов, сходством с лексическими средствами, с выражениями типа: *обратите внимание, еще раз повторю/подчеркиваю* и т. д. Разные оттенки дополнительной информации передаются с помощью многоточия, двух восклицательных знаков, сочетанием восклицательного знака с вопросительным и т. д. Все перечисленные средства употребляются не для маркирования грамматической структуры высказывания, а для облегчения адекватного понимания письменного текста реципиентом. Текст как продукт письма должен обладать следующими особенностями:

- 1) композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой;
- 2) единством начала, центрального коммуникативного блока и заключительной части;
- 3) соотносительностью заголовка с содержанием;
- 4) индуктивной или дедуктивной формой изложения, которая облегчает вероятностное прогнозирование самого пишущего и реципиента;
- 5) предметным содержанием;
- 6) коммуникативными качествами;
- 7) монообъектными или полиобъектными связями (см.: Мусницкая Е. В., 1983; Москальская О. И., 1981).

В отличие от говорения или слушания письмо — процесс более медленный, так как при порождении текста пишущий может изменить первоначальный замысел, скорректировать содержание, дополнить или видоизменить его. Из-за возможности возврата к тексту с целью контроля и исправления написанного многие авторы считают письмо более легкой речевой деятельностью и в отдельных случаях, как это имело место в аудиовизуальном методе, рекомендуют переходить от слушания и говорения не к чтению, а к письму, усматривая в последнем надежное средство для совершенствования форм устного обучения.

Связь письма с чтением объясняется тем, что обе формы общения базируются на графическом коммуникативном коде, хотя преследуют при этом разные цели.

Опыт обучения показывает, что письмо является не только способом контроля прочитанного, но и средством обучения чтению. Автоматизация звукобуквенных соответствий, закрепление с помощью письменных упражнений материала разных уровней языка совершенствуют технику чтения и способствуют успешному развитию умений извлекать и фиксировать информацию из печатного текста.

## § 2. Цели обучения письму

Письмо как цель обучения предусмотрено в программах школ разного типа на всех этапах обучения.

В качестве конечных требований выдвигается развитие умений письменно выразить свои мысли, т. е. использовать письмо как средство общения.

По окончании обучения на начальном этапе (II—IV классы) должны быть сформированы элементарные умения самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач в письменной речи.

На материале предложений и несложных текстов учащиеся должны научиться:

- поздравлять с праздниками, днем рождения;
- правильно писать свое имя, имя адресата, дату и адрес;
- начинать и заканчивать письмо;
- использовать печатный текст как основу для составления плана, вопросов и др.;
- описывать несложные рисунки в учебнике.

Средний этап (V—VII классы) должен обеспечить более интенсивное развитие умения по овладению письмом в разных ситуациях общения. Расширятся тематика и объем письменных высказываний, улучшается качественная характеристика текстов. Содержание обучения на данном этапе должно отличаться большей информативностью и строиться преимущественно на аутентичном материале: образцы эпистолярного типа — тексты писем, открыток, а также статьи из газет и журналов для подростков с целью использования их в качестве образцов для развития следующих умений:

- сообщать зарубежному другу информацию о себе, своей семье, школе, городе, о своих интересах и увлечениях;
- запрашивать информацию о том же у своего адресата;
- написать заметку/письмо в газету или журнал, соблюдая принятые в стране изучаемого языка нормы;
- сообщать в анкете/формуляре основные сведения личного характера;
- делать рабочие записи после чтения печатного текста (составлять план, выписывать ключевые слова, речевые формулы и др.)

с целью последующего использования их в письменном высказывании.

✦ Обучение на старшем этапе (VIII—IX классы) предполагает достижение высокого уровня в области письма, что выражается в улучшении качественных характеристик письменного текста, в расширении тем и проблем общения, в увеличении степени самостоятельности учащихся.

Программа школ с расширенной сеткой часов предусматривает развитие социокультурных знаний и понятий о культуре письменного общения на изучаемом языке (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000, с. 41).

↳ Основными письменными произведениями учащихся будут: личное подробное письмо другу; письмо в газету или подростковый журнал, логически организованное и правильно оформленное; анкеты/формуляры с целью запроса информации и сообщения сведений личного характера.

При опоре на печатный текст или устное сообщение школьники должны научиться делать рабочие записи, писать изложение или сочинение. Кроме того, формируются следующие умения:

- сообщать адресату основную информацию, выражая свое мнение/оценку событий и т. д.;
- фиксировать письменно основные сведения/фактические данные из прочитанного или прослушанного текста;
- составлять письменные планы или тезисы устных высказываний;
- логично излагать суть обсуждаемой темы/вопроса в письменном виде.

По окончании обучения на **профильно ориентированном этапе** (X—XI классы) уровень развития коммуникативной компетенции в области письменной речи должен обеспечить более эффективное использование письма как средства осуществления учебной, профессионально ориентированной и самообразовательной деятельности, что выражается в разнообразии привлекаемых ситуаций официального и неофициального характера, большей сложности продуцируемых текстов, высокой степени самостоятельности и активности учащихся. Профильный характер данного этапа следует трактовать как дальнейшее обучение языку в плане общения, в том числе и в межкультурной коммуникации, как средству учебно-профессиональной деятельности в различных областях специализации (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000, с. 50, 51).

Основными письменными произведениями учащихся будут: личное и официальное письмо, сообщение, сочинение, описание, рецензия, изложение, аннотация, рефераты, проектная и курсовая работы.

Учащиеся должны уметь:

- описывать события, факты, явления;

- сообщать, запрашивать информацию развернутого плана;
- выражать собственное суждение, мнение;
- комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументацию и эмоционально-оценочные языковые средства;
- составлять развернутый план или тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;
- делать учебные записи, т. е. составлять письмо «самому себе» с целью организации собственной речевой деятельности (см.: Мусницкая Е. В., 1983, с. 6).

§ На всех этапах обучения развиваются стратегические умения, к основным из которых относятся следующие:

- использовать текст-образец в качестве информационной и языковой опоры;
- сверять написанное с образцом;
- обращаться к справочной литературе и словарям;
- пользоваться перифразой;
- упрощать письменный текст;
- использовать слова — описания общих понятий;
- прибегать к синонимическим заменам;
- связывать свой опыт с опытом партнера по общению.

### § 3. Развитие техники письма

Техника письма предполагает владение навыками каллиграфии, графики, орфографии и пунктуации.

Формирование навыков каллиграфии и графики осуществляется на начальном этапе. Каллиграфия (от греч. *kalligraphia* — красивый почерк) связана с обучением учащихся правильному начертанию букв и разборчивому письму. Графические навыки предполагают владение совокупностью основных графических свойств изучаемого языка: букв, буквосочетаний, диакритических знаков (дефис, надстрочные и подстрочные знаки, апостроф и др.).

Графическое оформление письменного текста состоит из ряда взаимосвязанных операций. Например:

- звуковое представление (при воспроизведении текста, заученного наизусть);
- звуковое восприятие (при записи текста в процессе диктанта);
- зрительное восприятие, связанное со звуковыми представлениями при списывании печатного текста;
- ассоциирование звуков с соответствующими графемами;

• кинестезии в виде двигательной деятельности при письме, сочетающиеся с внутренней речью (см.: Теоретические основы методики..., 1981, с. 318).

Трудности, связанные с овладением графикой и каллиграфией, объясняются рядом причин:

• несовпадением алфавитов в родном и изучаемых иностранных языках (кириллица — латиница);

• расхождением в формах написания букв, имеющих в родном и иностранных языках;

• несоответствием во всех языках звуков и букв. Во многих случаях количество звуков в слове меньше, чем количество букв/графем. Например: *springen, Katze; black, schoolgirl; chapeau, chambre;*

• полисемией графем, т.е. написанием букв и буквосочетаний, обозначающих разные звуки. Например,

$c - [k], [s];$      $x - [ks], [z];$      $s - [z], [s];$   
 $g - [z], [g];$      $ch - [ç], [x], [ʃ], [tʃ];$     и др.

• наличием синонимических буквенных обозначений ( $s - \beta - ss; ch - sch - sh$  и др.);

• расхождением в начертаниях печатных и прописных букв, заглавных и строчных;

• наличием в родном и иностранных языках одинаковых по начертанию букв, но передающих разные звуки (например, графемы  $c, n, p, y, x$  — в русском языке).

В целом в области графики и каллиграфии должны быть сформированы следующие навыки:

• правильное написание прописных и строчных букв;

• владение буквосочетаниями и звукобуквенными соответствиями;

• корректное написание наиболее употребительных слов, вошедших в продуктивный словарь учащихся; правильное употребление точки, запятой, восклицательного и вопросительного знаков в конце предложения;

• написание букв с диакритическими знаками, что особенно характерно для французского языка. Например: *accent aigu — été, accent grave — mère, accent circonflexe — tête, знак cédille — leçon, apostrophe — l'eau* и др.

Обучение каллиграфии, графики и пунктуации должно опираться на опыт, приобретенный в родном языке, и на чтение. Из родного языка заимствуется ряд правил, необходимых для осуществления письма (положение рук, тетради, умение пользоваться прописями и разрезной азбукой).

Одновременное обучение письму и чтению позволяет эффективнее овладеть звукобуквенными соответствиями. Приведенный выше анализ доказывает, что чтение выступает как надежное средство развития навыков письма.

Для развития графических и каллиграфических навыков рекомендуются следующие упражнения:

- начертание букв, буквосочетаний и слов по образцу, данному в печатном и прописном вариантах<sup>1</sup>;
- списывание с выполнением определенных заданий: подчеркивание указанных графем, поиск пропущенных в тексте букв, подбор синонимов или антонимов к указанным словам и др.;
- звукобуквенный и слоговой анализ (с использованием настенных таблиц, разрезной азбуки). В результате выполнения этих упражнений учащиеся должны научиться четко различать буквы и звуки, членить слова продуктивного минимума на слоги;
- группировка слов по определенным признакам (например, запись в два столбика слов с долгими и краткими гласными, с одним и двумя слогами, запись цифр словами; выписывание из текста слов, относящихся к одной теме, и др.);
- конструирование слов из букв и слогов (см. также: Методика обучения иностранному языкам..., 1982, с. 229—303).

Орфографические навыки базируются на принципах написания слов, принятых в конкретном языке. Так, например, в основе немецкой орфографии лежат два принципа — морфологический и фонетический. Некоторое распространение получили исторический (консервативный) принцип и иероглифический.

Морфологический принцип применительно к немецкой орфографии следует считать основным. Его сущность заключается в том, что каждая значимая часть слова — приставка, корень, суффикс — пишется всегда одинаково, независимо от фонетических условий, в которые они попадают. Фонетический принцип (как слышишь, так и пишешь) подчинен морфологическому — слова произносятся, как пишутся, только тогда, когда это не противоречит написанию морфем, например Buch, Tafel, но abfallen [ˈapfalən], nebst [ne:pst].

Сущность исторического принципа состоит в том, что написание отдельных слов не соответствует морфологическим или фонетическим фактам современного языка и оправдывается лишь исторически (Vater, Theater, Bibliothek, Physik).

Иероглифический (смыслоразличительный) принцип заключается в том, что одинаково звучащие слова пишутся по-разному, для того чтобы их можно было различить по буквенному составу (Seite — Saite; Meer — mehr, Lied — Lid). Исторический принцип написания характерен для английского и французского языков, что значительно осложняет формирование орфографических навыков в этих языках, так как наиболее сложной является та орфография, в которой этот принцип доминирует. Слова, обуслов-

<sup>1</sup> См. например: Рабочие тетради для школьников к учебному комплексу «Немецкий язык для 2—4 классов» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М., 2000.



ленные историческим принципом написания, должны заучиваться наизусть. Что касается морфологического принципа, то во всех трех языках возможно применение правила, если оно практически оправдано и распространяется на группу слов, закрепленных в устном общении.

Орфографические навыки формируются в процессе речевой деятельности на основе полного понимания и выполнения комплекса упражнений общего и специального назначения. В первую группу входят лексико-грамматические упражнения, выполняющиеся письменно. Они предназначаются не только для обучения орфографии, но и для закрепления языковых средств общения — лексики, грамматики, фонетики, а тем самым для развития всех форм общения (см. гл. IX, X).

К специальным упражнениям, развивающим навыки орфографии, относятся:

- копирование текста, т. е. списывание с целью усвоения основных правил орфографии и пунктуации;

- списывание, осложненное дополнительными заданиями. Например: подчеркиванием указанных букв или буквосочетаний, заполнением пропусков недостающими буквами или словами с трудным написанием и др. Списывание с дополнительными заданиями практикуется на всех этапах обучения, но наибольшее применение оно находит на начальном этапе;

- группировки (слов с наличием синонимических буквенных обозначений; омографов; лексем, относящихся к одной теме; производных слов с указанным суффиксом и т. д.);

- орфографические игры (кроссворды, загадки, цветное лото и др.);

- диктанты: слуховой, зрительный, зрительно-слуховой, самодиктант.

Слуховой диктант является надежным средством контроля сформированности навыков орфографии и пунктуации. Он должен проводиться на связном тексте, включающем известные учащимся слова продуктивного минимума и имеющем доступное содержание. Диктант начинается с чтения вслух текста, затем материал диктуется по предложениям, каждое из которых предъясняется один раз.

Зрительный диктант состоит в том, что на доске записывают предложения или текст небольшого объема, который затем анализируется и стирается, учащиеся записывают диктуемый текст по памяти. Аналогичную работу можно провести с печатным текстом после чтения и анализа, книги закрываются, и учащиеся пишут зрительно воспринятый текст под диктовку так, как они его запомнили. Этот диктант выполняет предупредительную функцию.

При проведении зрительно-слухового диктанта запись текста в тетрадях сочетается с одновременной записью его на доске. После

завершения работы проводятся проверка правильности текста, записанного школьниками в тетрадях, и анализ ошибок.

Самодиктант сводится к записи учащимися текста или стихотворения, выученного наизусть. О предстоящем диктанте следует предупреждать заранее, так как установка на преднамеренное запоминание правил орфографии способствует закреплению формы написания и устранению типичных для данного класса ошибок (см.: *Методика обучения иностранным языкам...*, 1982).

Базовые навыки в области техники письма формируются, как уже упоминалось, на начальном этапе обучения. На продвинутых этапах они закрепляются и совершенствуются как условия развития письменной речи.

#### **§ 4. Методика обучения письму как одной из форм общения**

Обучение письменному выражению мыслей осуществляется с помощью подготовительных (тренировочных) и речевых упражнений.

*Подготовительные упражнения* обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания: трансформации, сжатию или расширению предложений, группировке по различным признакам, эквивалентным заменам (лексическим или грамматическим), вопросоответным умениям, выборочному переводу и др.

Упражнения в преобразовании материала неравнозначны по сложности. При выполнении, например, подстановок учащиеся овладевают механизмом построения предложения, умением наполнять его новым языковым материалом. Подстановки иногда имеют зрительную опору в виде образцов выполнения заданий. В хорошо подготовленном классе желательно сопровождать эти задания трансформациями или несложным репродуцированием (например, при выполнении упражнения «один учащийся спрашивает, другой отвечает» реплики каждый раз должны заменяться новыми). Выполняя упражнения такого типа, учащиеся обучаются умению выбирать нужные по значению и форме слова и располагать их в зависимости от синтаксической функции этих слов. Упражнения сначала выполняются в классе устно, а затем письменно как домашнее задание.

Расширение и сокращение предложений относится также к несложным заданиям. При сокращении учащиеся обучаются исключать несущественные, избыточные элементы (дополнения, обстоятельства, иногда придаточные предложения), различать базисную и трансформированную структуры. При расширении учащийся должен, наоборот, развивать мысль, содержащуюся в предложении,

правильно оформить расширенную структуру с точки зрения формы (морфологии, синтаксиса) и не нарушить логику изложения.

Заполнение пропусков недостающими словами имеет два варианта выполнения: полумеханический, когда вставить нужно слова, данные в скобках, и более творческий, когда подсказка отсутствует. В первом случае требуется знание грамматических форм слова, во втором — умение самому выбрать слова, подходящие к конкретному контексту, правильно сочетать их, дифференцировать объем значений слова и др.

Конструирование предложений является весьма ценным упражнением, так как при его выполнении происходит дальнейшее осмысление и запоминание материала, а также формируются навыки и умения:

а) строить предложения по образцу;

б) выбирать и комбинировать языковые единицы в зависимости от их морфолого-синтаксической характеристики и смыслового содержания;

в) правильно строить предложения, соблюдая правила графики, орфографии и пунктуации.

К конструированию относятся следующие виды упражнений:

- составление сложносочиненного или сложноподчиненного предложения из двух простых;

- описание несложной ситуации с помощью заданных слов и словосочетаний;

- образование краткого диалога при опоре на указанные этикетные формулы и речевые намерения (например, представление, приветствие, прощание и т. д.).

Вопросоответные упражнения подготовительного характера связаны, как правило, с конкретными предложениями текста и представляют собой, по существу, переконструирование предложений из повествовательной формы в вопросительную. Особое значение имеют альтернативные вопросы, содержащие своеобразную подсказку как для положительного, так и для отрицательного ответа.

Переводные подготовительные упражнения предполагают поиск эквивалентных замен в родном и иностранном языке на уровне словосочетаний, предложений и микротекстов. Речь идет здесь в первую очередь о переводе с родного языка на иностранный, поскольку данное упражнение служит не только средством закрепления лексики и грамматики, но и средством контроля усвоенного, позволяя более точно оценить успехи учащихся, а также ошибки и вызвавшие их причины.

Отличительной чертой *речевых упражнений* является направленность внимания на содержание письменного высказывания, включающего в себя комплекс различных трудностей, характерных для данной формы общения.

Механизмы письменного составления текста осуществляются примерно следующим образом:

1) наличие у автора письменного текста речевого намерения, т.е. представление о том, что будет написано, кому и с какой целью;

2) отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи;

3) выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения;

4) осуществление связи между предложениями с помощью адекватного выбора строевых слов.

В результате выполнения речевых упражнений формируются следующие умения письма:

- передача в письменном высказывании главной мысли;
- выбор способа передачи главной мысли — индуктивный или дедуктивный;
- передача основного содержания прочитанного или прослушанного текста;
- правильное (нормативное и узуальное) оформление текста;
- использование знаков графики, орфографии и пунктуации для выражения субъективной информации;
- выделение в письменном высказывании основных мыслей (абзацев), а также зачина, середины и концовки;
- соблюдение логики изложения;
- учет социокультурных особенностей иноязычной эпистолярной речи;
- умение показать культуроведческую осведомленность в письменных текстах страноведческой тематики и др.

Речевые письменные упражнения органически вытекают из подготовленной устной коммуникации. Постепенно усложняясь, они приобретают более творческий характер, когда исключается опора на образцы или иные подсказки, а сам текст порождается либо из побуждения к высказыванию, либо из желания получить новую информацию.

Речевые письменные упражнения можно условно разделить на ряд групп с учетом сложности содержания, объема текста, характера опор и роли творчества при их выполнении:

1) *репродукция с использованием формальных опор* (ключевых слов, речевых формул, заголовков/подзаголовков, образцов из учебника, таблиц):

- воспроизведение печатного текста или текста, воспринятого на слух по ключевым словам (речевым формулам);
- письменно обоснованное прогнозирование содержания текста с опорой на заголовки, подзаголовки и план;
- составление текста с помощью цепочки логически связанных предложений (ряды Ф. Гуэна и др.);

## 2) *репродукция содержания с опорой на текст:*

- письменные вопросы к тексту;
- составление плана (в форме вопросов или номинации);
- дополнение или сокращение текста;
- озаглавливание текста с письменным обоснованием выбранного заголовка;
- трансформация диалога в монолог;
- видоизменение диалога (введение нового действующего лица, изменение ситуации общения);
- характеристика одного из действующих лиц с помощью данных, содержащихся в тексте, и др.;

## 3) *продукция с опорой на изобразительную наглядность:*

- описание картины, открытки, фрагмента кино-, диафильма;
- написание изложения с опорой на картину/фрагмент кинофильма;
- написание сочинения с опорой на текст, серию рисунков и двух-трех проблемных вопросов;
- составление и запись диалога по содержанию картины (работа в парах);
- составление письменной рецензии на текст, посвященный описанию картины, и др.;

## 4) *продукция с опорой на прежний речевой и жизненный опыт* (на однажды увиденное или прочитанное):

- составление развернутых планов/анкет, связанных с изучаемой темой (но не с текстом);
- изложение содержания прослушанного текста, не связанного с изучаемой темой, и оценка информации;
- объяснение значения пословиц, поговорок, изречений, заимствованных из литературы и фольклора стран изучаемого языка;
- составление письменной оценки доклада, сделанного одним из одноклассников на уроке;
- написание курсовой/проектной работы (старшие этапы обучения в школах с расширенной сеткой часов);
- написание рецензии на курсовую/проектную работу;
- сочинение на тему, указанную учителем. Например, «Книги — мое хобби» или «Что я знаю о Берлине/Париже/Лондоне» и т.д.;
- составление текста официального и неофициального письма (текста объявления).

Если сравнить между собой даже наиболее трудные типы речевых упражнений, то легко заметить, что наряду с общими моментами (комплексом трудностей, направленностью внимания на содержание, новизной информации) они имеют некоторое отличие.

Более сложные упражнения связаны с собственным определением содержания высказывания, с отсутствием формальных или содержательных опор. Один и тот же тип упражнения, например

изложение или сочинение, может видоизменяться в зависимости от уровня языковой подготовки и сложности темы.

Для иллюстрации различий обратимся к более подробному анализу отдельных типов из перечисленных выше упражнений.

*Составление плана* к прочитанному или прослушанному тексту связано с умением учащихся делить текст на смысловые отрезки, сокращать и перефразировать его. Более легким с точки зрения мыслительных задач является составление плана в виде номинативных предложений. Составить план в форме ключевых словосочетаний труднее, так как учащиеся должны очень точно определить предикаты суждения и уметь выделить их из текста.

Мыслительные действия при составлении плана сводятся к следующему: прочитанный или прослушанный текст осмысливается с точки зрения содержания языковых средств и структуры, затем материал делится на части, которым даются заголовки. Составленный план уточняется с точки зрения полноты и последовательности отражения основных мыслей. Исправленный план может быть использован затем для модификации текста, связанной с большим количеством самых разнообразных заданий. В приведенном выше перечне они представлены диалогизацией текстов, эпистоляризацией (т. е. составлением письма на основе текста), расширением или сокращением содержания, оценкой информации. Все эти и многие другие операции с содержанием могут решаться в комплексе, если речь идет об изложениях и сочинениях.

В зависимости от степени модификации текста *изложения* делятся на три вида: развернутые, сжатые, свободные.

*Развернутое*, или близкое к тексту, изложение является одним из эффективных средств развития письменной речи, хотя по сравнению с другими видами изложений оно носит менее творческий характер. Используя в изложении слова и обороты, данные в тексте, учащиеся закрепляют уже знакомые слова и усваивают новые лексические и фразеологические единицы, а это, в свою очередь, создает базу для дальнейшего развития речевых умений.

*Сжатое* изложение связано с умением выделять в тексте главное и исключать второстепенное, что требует одновременной концентрации внимания на содержании текста (оригинала) и его формы.

При обобщенной форме передачи содержания учащийся выполняет сложные логические операции, связанные с анализом, синтезом, абстрагированием и сравнением.

Сокращая текст, учащийся работает творчески. Он стремится найти синонимические замены, иногда видоизменяет структуру и композицию текста, не отступая от темы и основной мысли первичного текста. Этот вид изложения может включать в себя элементы критического анализа или собственной оценки, сравнения или сопоставления отдельных фактов, расширение или дополнение содержания и т. д.

Каждый из этих видов изложений требует собственных приемов обучения, выбор которых определяется языковой подготовкой класса, этапом обучения и характером исходного текста, который должен быть последовательным и логичным, без ненужной повторяемости, интересным и доступным по содержанию.

Для развернутого, или близкого к тексту, изложения предпочтительны образцы повествовательного или описательного характера, задача которых сводится к объективной и точной передаче фактов.

Речевое сообщение данного типа характеризуется относительной стилистической нейтральностью.

Фабульные тексты, характеризующиеся в отличие от повествований и описаний определенной субъективностью, эмоциональностью и наглядностью изображения, могут быть использованы для сокращенного изложения, если они обладают возможностями сокращения (т. е. имеют второстепенные эпизоды и детали, сходные явления, синонимические языковые средства и др.), или для свободного изложения, если эти тексты легко продолжить, расширить или видоизменить.

Развернутому изложению предпосылаются вступительная беседа учителя, создающая направленность мысли и расширяющая возможности прогнозирования; чтение или слушание текста; вопросы, контролирующие понимание; составление плана; письменное изложение.

Если изложение проводится на заключительном этапе работы над темой, то наличие перечисленных выше этапов необязательно, так как изложение может быть проведено по ряду текстов изученной темы или на аналогичную тему, не требующую специальной подготовки.

Сжато к изложению предпосылаются: восприятие текста — образца; определение основной мысли, озаглавливание текста; определение композиции текста (начало, середина, концовка), составление плана и выделение в каждой микротеме основной мысли; сокращение текста за счет исключения, объединения и обобщения; написание изложения.

Сжато к изложению близок по характеру мыслительных операций конспект, т. е. выбор из текста опорных предложений, запись мыслей автора в сжатой форме. В отличие от изложения здесь фиксируются в первую очередь факты, примеры, цитаты и выводы.

*Свободное* изложение, как явствует из этого условного названия, связано не только с трансформацией языковой стороны текста, но и с определенной модификацией содержания.

Работая над изложением данного типа, учащийся может прибегнуть к рассуждениям, к краткой оценке (в форме резюме, сравнения, характеристики одного из действующих лиц и т. д.), к видоизменению конца рассказа или к описанию того, что могло предшествовать событию, к избирательному пересказу отдельных частей

текста (например, детальное, несколько расширенное изложение основных моментов, за счет сокращения второстепенных и др.).

*Реферирование и аннотирование.* Для успешного обучения письменному реферированию и аннотированию необходимо учитывать не только специфику операций, лежащих в основе создания вторичных текстов, но и специфические особенности реферата и аннотации как текстов информационного жанра (см.: Цибина О. И., 2000).

Основными функциями *реферата* являются поисковая, коммуникативная и частично оценочная.

Обязательным для реферата является требование ясного и точного воспроизведения содержания первичного текста. Сжатие текста происходит за счет сокращения тематической части, однако сохраняются семантические свойства информации, клише, термины и общепринятые сокращения.

В структуре реферата принято выделять три основные части: заголовочную, собственно реферативную и справочную.

*Заголовочная часть* состоит из заглавия реферата (названия статьи, журнала); фамилии автора; места, времени и условий проведения работы/исследования.

*Реферативная часть* является основной. Это результат аналитико-синтетической деятельности референта, отражающей основное содержание первичного текста.

*Справочная часть* содержит дополнительные сведения: описание иллюстраций, схем и таблиц, притекстовую библиографию, ссылки на дополнительную литературу и т.д. Критический анализ, по мнению многих авторов, не входит в задачу референта, краткая оценка не исключается. Реферат и аннотация принадлежат к жанру научной литературы и имеют схожие коммуникативные функции.

К отличительным чертам *аннотации* относятся обобщенность, лаконичность изложения, небольшой объем, оценочная направленность и монотемность содержания. Аннотации свойственны также типичное употребление языковых единиц и стереотипность оборотов.

Аннотация выполняет три основные функции: информативно-познавательную, оценочную и побудительно-рекомендательную.

Знание основных особенностей реферирования и аннотирования, а также свойств реферата и аннотации как специфических текстов, обладающих единством формы и постоянством структуры, имеет важное значение для обучения письменному вторичному тексту (см.: Вейзе А. А., 1985; Леонов В. П., 1986).

Для успешного выполнения письменного реферата необходимо:

- 1) уметь преобразовывать текст;
- 2) знать терминологию соответствующей науки;
- 3) корректно оформлять ссылки на литературу;



4) обобщать факты, излагаемые в первичном тексте;

5) пользоваться сокращениями.

Реферированию и аннотированию предшествуют следующие упражнения:

- выписывание из текста указанных фактов (терминов, клише, ключевых слов, синонимических оборотов и т. д.);
- нахождение в тексте фактографической или оценочной информации;
- составление списка проблем, затронутых в тексте;
- комментирование цифровых данных, реалий или имен собственных, встречающихся в тексте;
- письменный пересказ текста;
- группировка материала, например выделение ключевой информации и второстепенной (дополнительной и дублирующей);
- сокращение текста;
- формирование оценки текста (выводов, *summary*) и др.

Обучение письменному реферированию и аннотированию может проводиться в школах с расширенной сеткой часов, в гимназиях и лингвистических лицеях на профильно ориентированном этапе (X—XI классы), в строгом соответствии с будущей профессией учащихся.

**Сочинение** относится к наиболее трудному виду письменных работ, поскольку оно предполагает самостоятельный отбор фактов или событий, связанных с выражением чужих и своих собственных мыслей в письменной форме. Для этого необходимо обладать умением свободно оперировать на письме значительным по объему языковым материалом. В отличие от изложения, в котором событие или описание раскрывается согласно плану, которому следовал автор, сочинение требует самостоятельного составления плана, соответствующего заданной теме, и умения дать элементарную оценку событиям и поступкам персонажей.

По способу изложения материала сочинения могут быть описательные, повествовательные, сочинения-рассуждения.

**Сочинение описательного характера** представляет собой текст, в котором словесно характеризуются предмет, пейзаж, обстановка и т. д. Для описательного сочинения требуется большее количество слов, чем для оформления устного рассказа, поскольку в описании большое внимание уделяется признакам и свойствам описываемого предмета или явления.

Временная последовательность происходящего обуславливает расположение материала, и тем самым устраняется одна из основных трудностей этого упражнения — нахождение нужной композиции, все внимание сосредоточивается на слове.

**Сочинение-повествование** представляет собой развитие действия или события во времени. Повествование считается более простым способом изложения мыслей по сравнению с описанием и рассуж-

дением в первую очередь потому, что последовательность изложения в повествовательном тексте обычно соответствует фактическому ходу событий; здесь не выделяется точка зрения автора, нет анализа фактов. В повествовании необходимо уловить причинно-временную последовательность в разворачивании событий и показать последовательность в смене действий, что чаще всего связано с правильным употреблением времен.

К особенностям повествования как рассказа о событии следует отнести его композицию, которая может иметь два варианта:

- 1) начало события, развитие события, конец;
- 2) вступление, завязка, узловый момент, развязка, заключение.

Что касается опор, по которым пишется сочинение, то эта проблема связана с трудностью темы и языковой подготовкой учащихся. При наличии текста как опоры работа значительно облегчается, а само сочинение приближается по форме к изложению. Для написания такого сочинения необходимо умение трансформировать текст и делать оценку на основе изложенных фактов.

**Сочинение-рассуждение** — это раскрытие частей целого в их логической последовательности, причем разворачивание мысли происходит по определенной схеме.

Этот вид упражнения предполагает не только описание предмета или события, но и мотивировку того, на каком основании дается это описание. Сочинение-рассуждение связано с большой предварительной подготовкой учащихся:

- а) составлением плана сочинения;
- б) формулировкой тезисов;
- в) отбором речевых формул для аргументации/обоснования собственной точки зрения или оценки описываемых событий;
- г) составлением заключительной части в форме краткого вывода (Summary).

Выполняя данное упражнение, учащиеся должны правильно распределять в тексте формулировки тезисов и определять последовательность собственных аргументаций. Сочинения-рассуждения могут быть написаны в жанре письма, статьи в школьную газету, отзыва или рецензии.

**Написание писем** неофициального и официального характера проводится с целью передачи адресату определенной информации. Для письма нужно владеть: а) этикетными формулами неофициального и делового письма (приветствие, прощание, запрос сведений, благодарность и т. д.); б) правилами организации иноязычного письменного текста, включая умение оформлять адрес на конверте; в) соблюдение правил орфографии и пунктуации.

Разновидностями эпистолярной письменной речи являются: тексты поздравлений, телеграмм, приглашений, объявлений (например: о времени и месте проведения кружка, школьного собрания), тексты заявлений (о потере, пропаже и т. д.).

В письмах сочетаются все формы выражения мысли: изложение, описание, повествование, рассуждение и др. Начинать обучение письму следует с более легких форм, например: составления текста записки к однокласснику/другу с просьбой принести книгу, позвонить, сходить вместе в кино и т.д. В письмах принято придерживаться определенной последовательности: после приветствия следует обращаться к информации, касающейся адресата, затем сообщать то, что касается других и, наконец, самого автора письма. Заключительная часть письма составляется в зависимости от того, кому оно адресовано и с какой целью.

## § 5. Контроль письменных текстов

Показателями сформированности умений письма являются:

- 1) успешность осуществления письменного общения;
- 2) качество содержания продуцируемого письменного текста;
- 3) качество языковой стороны письменного текста;
- 4) степень самостоятельности в выполнении письменных заданий.

Успешность осуществления письменного общения определяется:

- 1) разнообразием ситуаций, в рамках которых создается письменный текст;
- 2) наличием речевого намерения;
- 3) способностью выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации.

Качество содержания письменного текста определяется:

- 1) разнообразием тематики;
- 2) количеством передаваемых фактов;
- 3) уровнем языковой трудности;
- 4) разнообразием предложений и речевых, в том числе этикетных, формул;
- 5) объемом письменного текста.

Качество языковой стороны определяется:

- 1) правильностью языковых средств и точностью информации, передаваемой в письменном тексте;
- 2) степенью соответствия языковых средств письма стилистическим нормам.

Степень самостоятельности определяется:

- 1) уверенностью в отношении использования языковых средств при составлении письменного текста;
- 2) отсутствием повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста;

3) отсутствием необходимости помощи.

Данные критерии положены в основу разработки форм и способов контроля сформированности умений письменной речи (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000). (Способы контроля по этапам обучения см. в гл. VIII, § 2.)

Ошибки в письменных текстах принято делить на:

- лексико-грамматические;
- орфографические;
- фактические (относящиеся к логике изложения);
- ошибки в оформлении письменного текста;
- соответствие содержания вторичного текста оригиналу (если речь идет о письменном тексте, составленном при опоре на печатный текст или на текст, воспринятый со слуха).