

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Исломова Мадина Аскарровна

исполняющая обязанности доцента

факультета языков и дошкольного образования

Ташкентского университета экономики и педагогики.

Yevtuxova Mariya Dmitriyevna

студентка 1 курса направления

«Иностранный язык и литература»

Ташкентского университета экономики и педагогики

Письменная речь представляет собой сложный психофизиологический и коммуникативный процесс, направленный на создание письменного текста как продукта речемыслительной деятельности. В психолингвистической традиции письмо рассматривается как вторичный вид речевой деятельности, производный от устной речи, однако обладающий собственной структурой и специфическими закономерностями функционирования. Письменная речь отличается преднамеренностью, опосредованностью, развёрнутостью и ориентацией на условия, когда партнёр по коммуникации физически отсутствует.¹

С точки зрения лингводидактики, обучение письменной речи предполагает формирование целого комплекса умений: графических, орфографических, пунктуационных, лексических, грамматических, стилистических и дискурсивных. При этом современные исследователи настаивают на том, что обучение письму не должно сводиться к отработке отдельных языковых форм; его центральной задачей является развитие умений создавать связный, коммуникативно целесообразный текст в рамках конкретного жанра и функционального стиля.

В отечественной методике преподавания иностранных языков выделяются два аспекта письменной речи: техника письма (графика, орфография, пунктуация) и собственно письменная речь как продуктивный вид речевой деятельности. Первый аспект является базовым и обеспечивает овладение системой письменных знаков целевого языка; второй представляет собой коммуникативно ориентированное письмо, целью которого является порождение текстов различных жанров и типов. В контексте преподавания немецкого языка в вузе на первый план выдвигается именно второй аспект,

¹Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

поскольку студенты, как правило, уже владеют техникой письма на базовом уровне.²

Зарубежная лингводидактика разграничивает понятия «writing» как процесса и «written text» как продукта этого процесса. Данное разграничение имеет принципиальное методическое значение: оно позволяет переориентировать обучение с оценки конечного текстового продукта на управление процессом его порождения, включая планирование, черновое написание, редактирование и окончательное оформление. Именно такой «процессуальный» подход (process approach) получил широкое распространение в методике обучения иностранным языкам начиная с 1980-х годов и не утратил своей актуальности по сей день.

Общеввропейская система референции уровней владения иностранным языком (CEFR) описывает письменную компетенцию через систему дескрипторов, отражающих способность пользователя языка создавать тексты различных жанров и степени сложности в соответствии с уровнем владения языком — от A1 до C2. Применительно к высшей школе, где целевой уровень владения немецким языком для студентов-германистов определяется, как правило, диапазоном B2–C1, письменная компетенция предполагает умение создавать развёрнутые, структурированные тексты на широкий круг тем, аргументировать свою позицию, использовать разнообразные языковые средства и соблюдать нормы академического дискурса.³

Согласно дескрипторам CEFR, студент уровня B2 должен уметь создавать чёткие, детальные тексты на разнообразные темы, связанные с его профессиональными и академическими интересами; синтезировать и оценивать информацию из нескольких источников; писать эссе и доклады с аргументированным изложением точки зрения. На уровне C1 предполагается дополнительная способность создавать хорошо структурированные, развёрнутые тексты сложного характера, используя разнообразные организационные паттерны, коннекторы и когезивные средства.

Важно подчеркнуть, что CEFR не только описывает уровни владения письменной речью, но и задаёт парадигму обучения, ориентированного на действие (action-oriented approach). В рамках этой парадигмы обучающийся рассматривается как социальный агент, решающий реальные коммуникативные задачи с помощью языка. Применительно к обучению письму это означает, что учебные задания должны максимально воспроизводить реальные коммуникативные ситуации, в которых студентам придётся использовать

²Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.

³Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. — М.: МГЛУ, 2003. — 256 с.

письменную речь: написание академических эссе, деловых писем, аннотаций, рецензий, отчетов и т. д.

История методики обучения письменной речи на иностранном языке представляет собой последовательную смену концептуальных парадигм, каждая из которых отражала господствующие лингвистические и педагогические воззрения своего времени. В рамках грамматико-переводного метода, доминировавшего в европейской языковой педагогике вплоть до середины XX века, письмо выступало прежде всего инструментом закрепления грамматических правил и переводческих навыков. Основными видами письменных заданий были перевод текстов с родного языка на иностранный и обратно, а также диктанты и упражнения на заполнение пропусков.⁴

С приходом аудиолингвального метода в 1950–1960-е годы письмо переместилось на второй план, уступив приоритет устной речи. Письменные задания в этот период приобрели ярко выраженный имитативный характер: студенты копировали образцы, осуществляли подстановку элементов по моделям и выполняли трансформационные упражнения. Коммуникативная направленность письма при этом практически не учитывалась.

Коммуникативная революция 1970–1980-х годов кардинально изменила представления о целях и методах обучения письму. В центре внимания оказалась коммуникативная функция письменного текста; обучение стало ориентироваться на создание текстов, решающих реальные коммуникативные задачи. Параллельно сформировался процессуальный подход, акцентировавший внимание на процессе написания как таковом, включая все его этапы: преднаписание (prewriting), черновик (drafting), редактирование (revising) и финальное оформление (editing). Именно эти тенденции стали отправной точкой для большинства современных методических концепций.⁵

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Филоматис, 2006. — 480 с.
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. — М.: МГЛУ, 2003. — 256 с.

⁴Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. — М.: Академия, 2008. — 256 с.

⁵Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. — Berlin: Langenscheidt, 1993. — 184 S.