

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет
Гуманитарно-педагогический институт

С.Н. Татарничева

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Электронное
учебное пособие



AZ



© ФГБОУ ВО «Тольяттинский
государственный университет», 2021

ISBN 978-5-8259-1552-4

УДК 378.14
ББК 74.48

Рецензенты:

канд. пед. наук, доцент, декан гуманитарного факультета,
зав. кафедрой «Романо-германская филология» Волжского
университета имени В.Н. Татищева (института) *Г.В. Круглякова*;
канд. пед. наук, профессор, профессор кафедры «Теория
и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинского государственного университета *Л.И. Корнилова*.

Татарницева, С.Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика : электронное учебное пособие / С.Н. Татарницева. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2021. – 1 оптический диск. – ISBN 978-5-8259-1552-4.

Учебное пособие включает в себя основной курс лекций, вопросы для самопроверки, тесты, список литературы, приложения. Содержание пособия соответствует требованиям ФГОС высшего образования в области подготовки преподавателя иностранных языков. В пособии обобщен опыт ведущих научных школ преподавания иностранного языка с учетом данных смежных наук: психологии, педагогики, лингвистики.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров 44.03.05 «Педагогическое образование» (направленность (профили) «Английский язык; французский язык») очной формы обучения. Может использоваться в преподавании дисциплин «Методика преподавания второго иностранного языка», «Инновации в преподавании иностранного языка» и других, на курсах повышения квалификации.

Текстовое электронное издание.

Деривативное электронное издание; в основе использовано печатное издание: Татарницева, С.Н. Методика преподавания иностранных языков : теория и практика : учеб.-метод. пособие / С.Н. Татарницева. – Тольятти : ТГУ, 2008. – 246 с.: обл.

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольяттинского государственного университета.

Минимальные системные требования: IBM PC-совместимый компьютер: Windows XP/Vista/7/8; PIII 500 МГц или эквивалент; 128 Мб ОЗУ; SVGA; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader.

© ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет», 2021

Английский текст – *в авторской редакции*
Редактор русского текста *Е.А. Держаева*
Технический редактор *Н.П. Крюкова*
Компьютерная верстка: *Л.В. Сызганцева*
Художественное оформление,
компьютерное проектирование: *И.И. Шишкина*

Дата подписания
к использованию 22.03.2021.
Объем издания 3,3 Мб.
Комплектация издания:
компакт-диск,
первичная упаковка.
Заказ № 1-67-18.

Издательство Тольяттинского
государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14,
тел. 8 (8482) 53-91-47
www.tltsu.ru



Содержание

ВВЕДЕНИЕ	6
Раздел 1. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ	
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	10
Тема 1. Современная система образования в области иностранных языков	10
Тема 2. Специфика предмета «Иностранный язык»	16
Тема 3. Современное состояние теории и методики обучения иностранным языкам	21
Тема 4. История методики обучения иностранным языкам как науки	32
Тема 5. Цели и задачи обучения иностранным языкам в современном понимании	52
Тема 6. Содержание обучения иностранным языкам	61
Тема 7. Принципы обучения иностранным языкам	65
Тема 8. Проблема навыков и умений в методике обучения иностранным языкам	76
Тема 9. Методы и приемы обучения иностранным языкам	86
Тема 10. Упражнение как основная единица обучения иностранным языкам	93
Тема 11. Средства обучения иностранным языкам	103
Раздел 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ	
НАВЫКОВ И УМЕНИЙ	131
Тема 12. Формирование фонетических навыков	131
Тема 13. Обучение лексике и формирование лексических навыков	141
Тема 14. Формирование грамматических навыков	150
Тема 15. Обучение говорению как виду речевой деятельности	158
Тема 16. Обучение диалогической речи	172
Тема 17. Обучение монологической речи	188
Тема 18. Обучение аудированию	196
Тема 19. Обучение чтению	208
Тема 20. Обучение письму	222
Тема 21. Контроль в обучении иностранным языкам	234

Раздел 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	252
Тема 22. Профессиональные компетенции лингвиста-преподавателя	252
Тема 23. Формы организации педагогического процесса. Урок иностранного языка. Планирование	270
Тема 24. Внеклассная работа по иностранному языку	287
Тема 25. Самостоятельная работа учащихся по иностранному языку	292
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	299
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	300
Приложение 1	306
Приложение 2	307
Приложение 3	308
Приложение 4	310
Приложение 5	312
Приложение 6	320
Приложение 7	321
Приложение 8	322
Приложение 9	326

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие «Методика обучения иностранным языкам: теория и практика» предназначено для изучения методики обучения иностранным языкам студентами направления 44.03.05 «Педагогическое образование» (английский язык; французский язык).

В предлагаемом пособии представлены материалы, необходимые для изучения теории и методики преподавания иностранных языков: курс лекций, вопросы для контроля. Каждая тема снабжена тестовыми заданиями и методическими задачами для проверки усвоения материала лекции.

Содержание пособия базируется на требованиях ФГОС высшего образования.

Дисциплина «Методика обучения иностранным языкам» изучается на 3–4 курсах указанного направления и является основной, обеспечивающей базовую профессиональную подготовку. Однако некоторые материалы данного пособия могут быть использованы и при изучении других дисциплин методического плана и при подготовке к прохождению практики. Так, на 2 курсе студенты изучают «Лингводидактические основы преподавания иностранных языков», где они могут воспользоваться материалом первого раздела. На 4 курсе изучается «Методика обучения иностранному языку в дошкольных учреждениях»/«Методика начального обучения иностранным языкам». Здесь дополнительную помощь могут оказать материалы второго раздела, а также приложения.

Кроме того, материалы учебного пособия могут быть полезны при изучении дисциплин «Методика преподавания второго иностранного языка» и «Инновации в преподавании иностранного языка».

Методологической основой построения учебного пособия является:

- лично-ориентированный подход;
- системно-деятельностный подход в образовании;
- компетентностный подход.

Цель данного пособия – обеспечить комплексное, целостное формирование методической компетенции преподавателя (учителя) иностранных языков на основе современных положений и данных смежных наук.

В учебном пособии решаются следующие задачи:

- 1) охарактеризовать современное комплексное состояние методической науки на основе анализа исторических закономерностей развития обучения иностранным языкам;
- 2) создать основу для осознанного отношения к методологии обучения иностранным языкам (ИЯ) через овладение теоретическими основами лингводидактики, психолингвистики и методики;
- 3) познакомить студентов с современными представлениями о целях и задачах, содержании, средствах обучения ИЯ и др.;
- 4) познакомить с особенностями построения и реализации технологий формирования речевых навыков и умений;
- 5) дать представления об организации педагогического процесса по ИЯ;
- 6) сформировать умение критически осмысливать существующие подходы к обучению ИЯ, делать осознанный выбор методов, средств, технологий.

При изучении курса методики важно осознавать, что это комплексная дисциплина, объединяющая в себе теоретические и практические аспекты, при этом многие научные данные и положения она черпает из смежных дисциплин: психологии, педагогики, лингвистики и пр. Чтобы овладеть дисциплиной в полной мере, необходимо активизировать знания, полученные ранее, а также постоянно анализировать и интегрировать данные, получаемые в рамках других дисциплин. Для этого в лекции включены вопросы для активизации, где предлагается вспомнить материал предыдущих лекций, связав знания из разных тем, в том числе сопоставив теорию с практикой; данные других наук; проанализировать примеры, активно осмысляя изучаемый материал.

Основной особенностью учебного пособия является связь теоретических положений с их практическим воплощением. Теоретические сведения изложены с научной точки зрения, однако простым и понятным языком.

Пособие построено следующим образом:

1. Курс лекций, включающий в себя три раздела. Лекции снабжены вопросами для активизации полученных знаний и ссылками на источники информации.

2. Раздел «Проверь себя»: включается после каждой лекции; в нем представлены тестовые задания и методические задачи по изученной теме.
3. Список вопросов для самопроверки: каждая лекция также снабжена вопросами, которые можно использовать при подготовке к семинару.
4. Список литературы с указанием источников, на которые автор ссылается в курсе лекций. Данные источники следует рассматривать как рекомендуемые к самостоятельному изучению.
5. Приложения, содержащие полезный справочный и иллюстративный материал, в том числе «Блок самопроверки» с ключами к тестам и решениями методических задач.

Контроль усвоения материала осуществляется на основе выполнения тестов, решения методических задач, обсуждения предлагаемых вопросов на семинарах.

Первый раздел посвящен общим вопросам обучения иностранным языкам. Во втором разделе рассматриваются частные вопросы обучения английскому языку. Третий раздел затрагивает аспекты организации учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в школе.

Приобретенные в ходе изучения методики знания и умения реализуются в рамках учебной, производственной и педагогической практики и при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ.

К концу курса изучения методики студенты должны

✓ *знать*:

- общие психолого-педагогические закономерности процесса обучения ИЯ;
- лингводидактические основы усвоения языков; связь методики с другими науками;
- современные тенденции в области обучения ИЯ;
- содержание и структуру педагогической системы обучения ИЯ;
- требования к уровню сформированности коммуникативной компетенции;
- содержание образовательного стандарта по ИЯ;

- основы построения технологий формирования навыков и умений иноязычной речи;
- особенности организации педпроцесса по ИЯ;
- квалификационные требования к лингвисту, преподавателю;
 - ✓ *уметь*:
- делать осознанный выбор метода, приемов, средств обучения ИЯ;
- отбирать языковой и речевой материал для обучения;
- использовать технологии обучения ИЯ;
- применять различные методы и приемы обучения; разрабатывать и грамотно использовать упражнения (систему упражнений);
- готовить учебные материалы, подбирать/разрабатывать средства обучения;
- анализировать и оценивать: особенности учащихся и их деятельность; собственную деятельность; учебник (УМК);
- планировать и проводить урок/занятие, внеклассную работу;
- организовывать самостоятельную работу;
 - ✓ *владеть*:
- базовым уровнем методической компетенции;
- готовностью и способностью к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности.

При условии внимательного изучения всех разделов пособия у студентов формируется основа методической компетенции – интегративного понятия, обеспечивающего способность и готовность осуществлять деятельность по преподаванию иностранного языка.

Автор выражает особую благодарность кандидату педагогических наук, доценту Любови Варленовне Рубцовой за предоставленный материал «Типичные речевые партии учителя» (прил. 5).

Раздел 1. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Тема 1. Современная система образования в области иностранных языков

План

1. Современная концепция образования
2. Понятие компетентностного образования

1. Современная концепция образования

Современная система образования претерпевает изменения. Они касаются всех сторон и участников образовательного процесса. Некоторые исследователи склонны называть эти изменения революционными («пятая революция» в истории образования), другие считают их естественными, постепенными. Несомненно одно – изменения системы образования являются необходимыми, обусловленными уровнем социального, экономического и научно-технического развития общества (заказом общества) с одной стороны и противоречиями в самой системе образования – с другой.

Изменились цели и содержание образования, меняются методы и формы обучения, но основные изменения в системе образования касаются взаимоотношений и взаимодействия обучающего (учителя, преподавателя) и обучающегося. В современной концепции образования, где центральным звеном становится личность во всем ее многообразии, а целью становится не овладение знаниями или даже навыками, а всестороннее и постоянное ее развитие, роль и функции учителя существенно изменяются.

Долгое время для системы образования была характерна авторитарность, доминирование фигуры учителя на всех этапах обучения и учебно-воспитательного процесса, т. е. от начальной школы и до высшей именно обучающий (опираясь на предписания и нормы) определял темы и разделы, порядок освоения учебного материала, избирал методы и приемы ознакомления с ним, полностью руководил работой учащихся, не позволяя им самостоятельно раз-

вивать себя в соответствии со своими потребностями и скоростью освоения материала. Такую модель обучения называют автократической. Учитель выступает в ней как главный организатор, стимулятор и контролер в учебном процессе, универсальный источник знаний и способов их усвоения.

Активизация. Сталкивались ли вы в своей учебной деятельности с автократической моделью? Какие плюсы этой системы вы могли бы назвать? А минусы?

Современная концепция образования получила название гуманистической. В ней изменяется система учебной работы. Как отмечает Р.П. Мильруд, от системы обучения мы переходим к системе учения, при которой доминирующей, центральной личностью становится ученик, учебная деятельность побуждается, прежде всего, мотивами и потребностями самих учащихся, большая роль отводится индивидуальности человека, его уникальности, то есть обучение становится личностно ориентированным (learner-centered education) [31]. Но такой подход не уменьшает и не нивелирует роли учителя в учебном процессе. Как отмечают многие методисты и учителя-практики, организовать обучение, в котором создавались бы условия для активной самостоятельной работы и раскрытия резервов личности, бывает намного сложнее и требует от учителя больших усилий и мастерства.

Таким образом, современная концепция образования предполагает некоторое изменение функций и качеств учителя по сравнению с предыдущим этапом функционирования системы. И хотя в целом их набор остается неизменным, на первый план будут выступать те функции и качества, которые позволяют создать самые благоприятные условия для раскрытия, педагогической коррекции и развития личности ученика.

Кроме изменений позиций ученика и учителя, нужно отметить, что в последнее время усилилось внимание именно к учителю ИЯ, как и к самому предмету. Возросшая популярность языкового образования, повышенные требования к овладению иностранными языками ужесточают требования и к профессионализму учителя ИЯ. Если ранее учитель ИЯ в школе занимал весьма скромную нишу

в общей системе образования, то теперь во многих школах, а тем более в общеобразовательных учреждениях повышенного типа, учитель ИЯ становится одним из основных учителей-предметников, наряду с учителями родного языка и математики. А следовательно, он должен больше внимания уделять качественному выполнению своих профессиональных обязанностей.

Учитель, как уже отмечалось выше, теперь является не просто источником информации, а помощником учащихся на пути их овладения знаниями и умениями. При этом задача учителя иностранного языка особенно сложна. Как замечает А.С. Карпов, «любой учебный процесс представляет собой процесс общения, но учебный процесс на уроке иностранного языка – это не просто процесс общения, а обучение общению и к тому же на незнакомом языке», следовательно «задача учителя иностранного языка на современном этапе предполагает обучение школьников умению общаться на иностранном языке через правильно организованное, координируемое учителем общение» [17].

В преподавании иностранных языков вот уже более двух десятилетий на первый план выходит коммуникативный подход. Другими словами, задача учителя ИЯ заключается в организации общения, когда он одновременно выступает в качестве обучающего лица и в качестве равноправного партнера по общению. Все это требует от учителя ИЯ не только отличных знаний своего предмета, но и законов, по которым протекает и поддерживается общение, то есть он должен обладать отличными знаниями в области психологии и педагогики общения. И кроме этого, деятельность учителя ИЯ осложняется тем, что он общается на иностранном и для него самого языке, который также одновременно выступает в качестве цели и средства обучения. Если учитель математики обучает своему предмету посредством родного языка учащихся (то же касается всех других учителей-предметников), то учитель ИЯ использует сам иностранный язык для обучения ему же (языку). Отсюда проистекает сложность деятельности учителя ИЯ и, как следствие, комплексность и осложненность его функций и умений.

Также необходимо отметить, что усвоение языков является сложной и весьма специфической деятельностью. Чтобы грамотно

обучать языкам, необходимо понимать особенности функционирования речевой деятельности, ее возникновения и развития. В этом на помощь преподавателю приходит системно-деятельностный подход как основа российской педагогики.

В последние несколько лет необходимо говорить также о таких активных изменениях в современном образовании, как все более широкомасштабное привлечение информационных технологий в процесс обучения любому предмету, и иностранные языки здесь не исключение. Обучение языкам с помощью информационно-коммуникационных технологий и средств существенно повышает мотивацию и эффективность усвоения материала, обеспечивает возможности практического применения иностранного языка.

Наконец, необходимо отметить, что Россия стремится к интеграции с Европой в области образования. Основой образования в европейских государствах является компетентностный подход, о котором речь пойдет в следующем параграфе.

2. Понятие компетентностного образования

Прежде чем рассмотреть, какие профессионально-педагогические компетенции необходимы учителю ИЯ, нужно познакомиться с общими, так называемыми базовыми (ключевыми) компетенциями, необходимыми каждому человеку, независимо от рода его деятельности и уровня образования. Эти пять групп компетенций были названы Советом Европы в 1997 году как необходимые любому образованному гражданину объединенной Европы (так называемый Болонский процесс). Одна из целей выделения этих компетенций — приведение системы образования и требований к выпускникам различных учебных заведений на территории единой Европы к общему знаменателю, выделение некоего ориентира, на который необходимо нацеливаться при составлении различных образовательных программ [67]. В этом же году данные компетенции были взяты за основу в Государственной концепции развития образования в России. Рассмотрим их подробнее.

Первая группа объединяет *политические и социальные компетенции*, связанные со способностью принимать решения (в том числе совместно с другими), брать на себя ответственность за них, участвовать

в функционировании и развитии демократических институтов. Эти компетенции связаны с независимостью (автономией) человека, его способностью эффективно взаимодействовать в социуме, другими словами, они определяют социальную зрелость человека.

Вторая группа представляет *социокультурные* компетенции, касающиеся жизни в поликультурном пространстве, когда необходимо понимать и принимать особенности различных народностей. Это особенно актуально в современном мире в эпоху все большей интеграции и взаимопроникновения культур. Данные компетенции призваны препятствовать возникновению и распространению ксенофобии, нетерпимости к другим народам (что особенно актуально в последние годы и для нашей страны). Наличие этих компетенций способствует готовности взаимодействовать с людьми других культур, языков и религий.

В третьей группе рассматривается *коммуникативная компетенция*. Она связана со способностью вступать в устной и письменной форме в общение, значимое для профессиональной или общественной деятельности, и поддерживать его в такой мере, ниже которой человеку грозит изоляция от общества (то есть способность к общению хотя бы на элементарном уровне). К этой же группе относятся и билингвальная коммуникативная компетенция (общение на ИЯ), так как требования к образованию в современной Европе подразумевает владение несколькими языками. В коммуникативной компетенции выделяют несколько уровней, высшие из которых подразумевают профессиональные уровни овладения языком (в том числе и иностранным).

Далее выделяют *информационные* компетенции, которые особенно актуальны для жизни в современном обществе информации. Сюда относятся компетенции, связанные с овладением всеми источниками получения информации, в том числе новейшими технологиями (Интернет и другие мультимедийные технологии). При этом подразумевается также способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации. Можно отметить, что в современном мире эти компетенции являются ключевыми и в особенности необходимы учителю, чтобы быть готовым обучать и воспитывать новое поколение.

И, наконец, пятая группа компетенций включает *компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь*, как в профессиональном плане, так и в личном, и общественном. Они связаны со стремлением обновлять и совершенствовать свои знания, умения и навыки применительно к изменяющимся условиям, при необходимости получая дополнительное образование или изменяя характер деятельности, если предыдущее образование окажется невостребованным по каким-либо причинам. Это обеспечивает мобильность человека, его социальную и психологическую устойчивость [54].

Выводы: таким образом, мы наблюдаем кардинальное изменение парадигмы образования в обществе за последние несколько десятилетий. Сюда можно отнести переход от авторитарной к гуманистической концепции, которая основывается на сочетании личностно ориентированного, системно-деятельностного и компетентностного подходов с привлечением информационно-коммуникационных технологий.

Вопросы для самопроверки

1. Как изменилась система иноязычного образования в последние годы? Можно ли сказать, что интерес к предмету «Иностранный язык» усилился?
2. Какие подходы являются ведущими в современном образовании?
3. Какие базовые компетенции должны быть развиты у современного европейца?

Проверь себя

1. Современная система образования основывается

- А. На авторитарном подходе
- Б. На личностно ориентированном подходе

2. Кто является субъектом деятельности в рамках личностно ориентированного подхода?

- А. Ученик
- Б. Учитель
- В. Учитель и ученик

3. Компетентностный подход

- А. Является частью личностно ориентированного
- Б. Дополняет личностно ориентированный
- В. Противоречит личностно ориентированному

4. Социокультурная компетенция предполагает способность

- А. Принимать решения, важные для жизни в социуме
- Б. Понимать и принимать особенности других культур
- В. Вступать в речевое взаимодействие с представителями других культур

Тема 2. Специфика предмета «Иностранный язык»

План

1. Место предмета «Иностранный язык» в школьной программе
2. Специфика учебного предмета «Иностранный язык»

1. Место предмета «Иностранный язык» в школьной программе

Все предметы, изучаемые в школе, можно условно отнести к нескольким группам в зависимости от целей:

1 группа – предметы, направленные на овладение основами наук (реализуют образовательную цель); их основная задача – сообщение знаний; подчиненная роль отводится формированию навыков и умений; сюда относятся математика, физика и т. д.;

2 группа – предметы этического и эстетического цикла (воспитательная цель превалирует); основная задача – также сообщение знаний, но формированию навыков и умений уделяется большее значение, чем в первой группе (литература, музыка и т. д.);

3 группа – предметы трудовой и физической культуры (развивающая и практическая цели); основная задача – формирование навыков и умений, подчиненная – сообщение знаний.

Активизация. К какой из перечисленных групп вы могли бы отнести предмет «Иностранный язык»?

Обучение языку (родному, иностранному) нельзя подвести ни под одну из этих категорий полностью, поскольку основная цель обучения языку – обучение общению. Обучая языку, мы говорим

о том, что мы должны научить ребенка определенной системе коммуникаций. Поэтому данные дисциплины объединяют в особую группу – языковой цикл.

Нельзя при этом сказать, что достаточно дать знания о языке, чтобы научить общаться, но и простого формирования навыков без знаний недостаточно. Как мы увидим позже, обучение языку реализует и образовательную, и практическую, и воспитательную, и развивающую цели. Ведущим при обучении языку все-таки будет формирование навыков и умений, но в отличие от 3-й группы предметов здесь формируются интеллектуальные навыки и умения. Знания о языке играют подчиненную роль, но зачастую без них нельзя сформировать навыки и умения.

2. Специфика учебного предмета «Иностранный язык»

Таким образом, первая особенность иностранного языка – его *особое положение (вместе с родным языком) в ряду учебных предметов*. Но здесь пора определить специфику ИЯ *в отличие от родного*. Понятно, что фактически и родной, и иностранный языки служат средством удовлетворения коммуникативной потребности выразить мысли, чувства, желания и т. д., однако родной язык становится первой формой обозначения эмоций и воли. Любой другой язык, появляющийся позже, не замещает и не вытесняет родной язык в этой функции (например, в минуты эмоционального волнения человек непроизвольно заговаривает на родном языке; именно поэтому матери, владеющей несколькими иностранными языками, сложно научить им своих детей, так как для личного общения более естественен родной).

Ребенок усваивает родной язык интуитивно, в наиболее чувствительный (*сензитивный*) к языку период (1,5 года – 5 лет). В школе же учебный предмет «Родной язык» предлагает только обобщить и систематизировать все явления родного языка в виде правил. Иностранный язык, напротив, начинает усваиваться в школе, когда сензитивный период уже прошел, и очень часто усвоение идет от правил к явлениям. Таким образом, учебный предмет «Иностранный язык» выделяется из других, наряду с родным, по своей направленности и целям, но и имеет ряд особенностей по сравнению с родным языком как учебным предметом.

Специфика ИЯ заключается еще и в том, что, в отличие от других учебных предметов, он является *одновременно целью и средством обучения*. Всеми другими предметами ребенок овладевает посредством уже сформированного языка (даже родной язык изучает письменную речь и грамматику на основе уже сформированной устной и при достаточно большом лексическом запасе). А при изучении иностранного языка (языковому общению) осуществляется на основе этого самого языка, переходя от более легких средств для решения задач общения к более сложным средствам, появившимся в результате решения задач. Другими словами, то, что сегодня является целью общения, через какое-то время становится средством общения и дальнейшего обучения [2].

Специфика предмета «Иностранный язык» объясняется тремя его (предмета) особенностями: *неоднородностью, беспредельностью и беспредметностью*. Сам термин *«беспредметность»* звучит несколько парадоксально по отношению к предмету. Объясняется он отсутствием непосредственных знаний о реальной действительности в самом иностранном языке. Например, предмет истории — знания о развитии человеческого общества, предмет физики — знания о законах движения, энергии и т. д. Иностранный язык в этом смысле лишен предмета (в том виде, в котором он представлен в школе), хотя он дает возможность получать знания о чем-то другом. Язык как учебная дисциплина — это не собственно информация, а только носитель информации. Поэтому в процессе обучения ИЯ учителю нужно специально определять предмет учебной деятельности, то есть то, чему учить средствами ИЯ, так как изучение этих средств ради них самих школьнику не нужно.

Следующая особенность ИЯ, отличающая его от других предметов, — его *беспредельность*, то есть невозможность испытать удовлетворение после изучения одного тематического раздела. Можно не знать историю Востока, но хорошо знать историю России, и этого будет достаточно, чтобы чувствовать себя уверенно. Но на иностранном языке нельзя хорошо говорить, досконально изучив лексику и не зная грамматики (собственно и изучение лексики будет неполноценным без знаний грамматики). В идеале человек должен знать всю лексику, всю грамматику и т. д. Но «все» в языке

беспредельно, не имеет границ, поэтому ИЯ как учебный предмет беспределен. Задача учителя – найти и ввести «ограничение» в учебный языковой материал (отбор языкового материала). Согласно П.Д. Стивену, «ограничение – это процесс, в соответствии с которым, зная, что нельзя научить «всему английскому языку», мы ограничиваем себя каким-то стилем и видом английского языка, и именно он попадает в наш учебный материал» [цит. по: 2].

Кроме того, язык *неоднороден*, так как включает в себя, например, языковую систему, языковой материал как разные аспекты речевой деятельности.

Наконец, многие отмечают еще одну особенность ИЯ, несколько субъективную. Это *отношение к ИЯ* как к очень трудному, практически не поддающемуся овладению в условиях школьного обучения предмету. Иностранному языку требует ежедневной работы, а она возможна только при наличии максимально конкретной цели.

Итак, специфика предмета ИЯ рассматривается в сравнении с предметом «Родной язык» и другими учебными предметами и заключается:

- 1) в нераздельности цели и средств обучения;
- 2) беспредметности;
- 3) беспредельности;
- 4) неоднородности ИЯ;
- 5) необходимости сочетания навыков и умений;
- 6) субъективно негативном отношении к ИЯ как к чему-то трудному [2].

Содержание предмета «Иностранный язык» вытекает из его специфики и, прежде всего, из таких его характеристик, как беспредельность и неоднородность.

Е.И. Пассов, ведущий российский методист, отмечает, что каждая группа предметов или даже отдельный предмет несет определенную культуру (пение определяется многими педагогами как уроки музыкальной культуры, математика – уроки логики и т. д.). Уроки же иностранного языка несут учащимся иноязычную культуру (это не следует трактовать узко как культуру страны изучаемого языка). Иноязычная культура включает все, что может повлиять на личность, изменить мировоззрение учащихся [43].

Вывод: иностранный язык как учебный предмет специфичен по отношению к другим школьным дисциплинам. Эта специфика определяется слитностью цели и средств обучения, беспредметностью, беспредельностью, неоднородностью, необходимостью сочетания навыков и умений, субъективно негативным отношением к ИЯ.

Вопросы для самопроверки

1. Какое место занимает иностранный язык в современном образовании?
2. Почему предмет «Иностранный язык» нельзя отнести ни к одной из групп предметов школьного курса? В чем специфика предмета «Иностранный язык» в отличие от других школьных предметов и от предмета «Родной язык»?

Проверь себя

1. Иностранный язык как учебный предмет входит в группу
 - А. Предметов этического и эстетического цикла
 - Б. Предметов, направленных на овладение основами наук
 - В. Предметов языкового цикла
2. Что не является специфической чертой предмета «Иностранный язык»?
 - А. Беспредельность
 - Б. Неограниченность
 - В. Неоднородность
 - Г. Беспредметность
3. Какая цель преобладает в учебном предмете «Иностранный язык»?
 - А. Образовательная цель (знания)
 - Б. Практическая цель (навыки и умения)
 - В. Воспитательная цель (культура)
 - Г. Все названные цели равноценны
4. Беспредметность означает, что
 - А. Сложно определить, что именно следует изучать
 - Б. В методике не существует предмета исследования
 - В. Иностранный язык не является предметом

5. Неоднородность означает, что
- А. Лексический состав любого языка больше, чем его грамматический и фонетический строй
 - Б. Язык как система включает в себя множество аспектов и разные виды речевой деятельности, которые представлены неоднородно в процессе обучения
 - В. При изучении ИЯ наблюдается неоднородность в уровне усвоения языка учащимися

Тема 3. Современное состояние теории и методики обучения иностранным языкам

План

1. Состояние теории и методики обучения иностранным языкам на современном этапе
2. Общетеоретические понятия методики обучения иностранным языкам
3. Специфические методические понятия методики обучения иностранным языкам
4. Связь методики с другими науками

1. Состояние теории и методики обучения иностранным языкам на современном этапе

Методика обучения ИЯ (МОИЯ) — это частная педагогическая дисциплина, теоретическая и прикладная наука о закономерностях обучения ИЯ. И прежде чем мы определим предмет методики как науки, необходимо сделать замечание.

Дело в том, что любая наука время от времени переживает кризис, обусловленный противоречиями между уровнем развития самой науки и требованиями к ней с одной стороны и реалиями ее (науки) применения с другой. МОИЯ в настоящий период переживает подобный кризис. Новые условия обучения ИЯ, новые требования к уровню овладения им не всегда находят адекватное выражение в традиционных методических решениях; очень часто методическая наука либо слишком упрощается, сужается до описания методов и приемов обучения и по сути уходит в ставшую популярной на За-

паде технологию обучения; либо наоборот, происходит отрыв накопленных теоретических изысканий и обоснований от учета специфики обучения в конкретных условиях [8]. Эти две противоречивые тенденции ведут к тому, что даже некоторые ученые, не говоря о многих практикующих учителях, считают методiku чем угодно, но не наукой, или, по крайней мере, не самостоятельной наукой, рассматривая ее как прикладную отрасль других дисциплин.

Такой взгляд существует давно и меняется с течением времени. Так, в 30-х годах МОИЯ рассматривалась как практическое приложение сравнительного языкознания (Е.М. Ротт), в 60-х Б.В. Беляев считал ее прикладной областью психологии, другие называли ее частью общей педагогической науки (Е.И. Перовский) и т. д. [33]. Только в 80-х годах отечественные методисты, и прежде всего И.А. Зимняя, встали на позицию, что МОИЯ – самостоятельная наука со своей спецификой, отличающей ее и от языкознания, и от психологии, и от педагогики, хотя и объединяющей их данные [14; 7]. Но до сих пор находятся противники этого взгляда, утверждающие, что педагогическая деятельность – это искусство, и поэтому она более интуитивна, чем подвержена какой-то логике, поэтому здесь «нечего изучать, нужно творить». Сторонникам этого взгляда можно возразить, что лучшие произведения искусства создаются все же теми, кто знаком с законами творчества, кто имеет представление, например, о перспективе, композиции и т. д. Другие противники научного обоснования методов обучения ИЯ, признавая за методикой право на существование, считают, что она лишена теоретических основ и представляет собой лишь описание способов обучения ИЯ. Действительно, многие теоретические обоснования приходят в методiku из смежных наук, но, как мы увидим позже, и некоторые данные методики обогатили эти науки, изменив в них акценты и приоритеты.

И наконец, ряд авторитетнейших ученых считают, что методика (даже если признать ее наукой) изжила себя, переросла, и возникла необходимость заменить ее другими, более отвечающими современным требованиям науками. В частности, известный методист Р.К. Миньяр-Белоручев предлагает заменить методiku *лингводидактикой* – наукой, изучающей общую теорию овладения языком в условиях обучения (вне зависимости, первый это язык или второй).

Хотя, предлагая этот вариант, Р.К. Миньяр-Белоручев [33] считает, что этот термин не учитывает психологические аспекты обучения ИЯ. Кроме того, лингводидактика, как уже сказано, описывает закономерности овладения и родным языком, нам же важно, как научить иностранному, да еще в специфических учебных условиях. То есть ставить знак равенства между МОИЯ и лингводидактикой нельзя (Н.Д. Гальскова), так как описание языка в учебных целях (цель лингводидактики) не может заменить описание способов обучения ему [6].

Некоторые методисты уточняют термин и выдвигают в качестве альтернативы методике *дидактику ИЯ*. Но Н.Д. Гальскова считает, что ни лингводидактика, ни дидактика ИЯ не могут охватить всего многообразия вопросов и проблем, возникающих из сложности самого предмета ИЯ и сложности овладения им, так же как не могла это сделать методика в том варианте, в котором она существовала до сих пор. Н.Д. Гальскова поддерживает идею немецкого ученого W. Reinecke о необходимости объединения трех самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин:

- лингводидактики как методологического аспекта теории обучения ИЯ;
- дидактики ИЯ – особенности обучения любому иностранному языку в учебных условиях; обоснование целей, отбора и организации содержания обучения;
- методики обучения конкретному языку (частные методики) [7].

Таким образом, Н.Д. Гальскова обосновывает комплексный характер современной методической науки, призывая к усилению теоретического фундамента традиционной методики за счет лингводидактических данных, а также за счет данных таких новых научных областей, как философия языка, лингвopsихология и т. д. [7]

Однако отношения между лингводидактикой и методикой не следует рассматривать как отношения между теорией и практикой. Методика берет теоретические лингводидактические закономерности и приспособливает их к своим нуждам с точки зрения педагогических законов.

Итак, методика нуждается в развитии и совершенствовании, а это, так же, как и кризисное ее состояние, позволяет все же считать

ее наукой, комплексной, развивающейся в тесной связи с другими отраслями научного познания, но имеющей свою специфику. Чтобы найти ее, нужно доказать, что у методической науки есть свой, отличный от других объект изучения, методы исследования и другие теоретические основы.

2. Общетеоретические понятия методики обучения иностранным языкам

Традиционно *объектом* исследований МОИЯ считается *процесс передачи знаний об ИЯ, о способах формирования мысли средствами ИЯ и формирования навыков и умений, реализующих эти способы*.

Р.К. Миньяр-Белоручев обосновывает специфику методики как науки, сравнивая ее с основной «соперницей» — дидактикой. Развитие дидактики шло от поиска более эффективных способов обучения (с учетом особенностей предмета обучения). МОИЯ развивалась в обратном направлении: в методике до сих пор недостаточно определен сам предмет обучения, его цели, содержание, принципы вызывают споры, хотя способы обучения развиваются быстрее. Таким образом, Р.К. Миньяр-Белоручев определяет *объектом МОИЯ* лингвистические и психологические данные, способные наилучшим образом привести к становлению вторичной языковой личности (см. тему 5), а ее *предметом* — знания, полученные в результате исследования данных лингвистики и психологии о способах обучения [33].

В целом МОИЯ — это наука о закономерностях процесса обучения ИЯ. Ее *теоретическими основами* являются:

- принципы обучения ИЯ (правила, на которых строится обучение);
- цели и задачи обучения (то, чего должно достичь обучение);
- содержание обучения (чему учить);
- методы и приемы обучения (*приемом* называется действие учителя, направленное на решение конкретной задачи обучения на определенном этапе, а *методом* — систематически повторяющаяся совокупность приемов).

Все эти понятия будут подробно рассматриваться в первом разделе.

Кроме наличия объекта исследований и теоретических понятий, которыми оперирует методика как наука, она имеет и свои *методы исследования*:

- 1) критическое изучение способов и методов обучения ИЯ в прошлом в нашей стране и за рубежом;
- 2) изучение опыта лучших учителей ИЯ;
- 3) экспериментирование, которое становится все более популярным у методологов, использующих в своих исследованиях математику, статистику и теорию вероятности для интерпретации результатов.

3. Специфические методические понятия методики обучения иностранным языкам

Для методики важны также специфические понятия, такие как язык, речь, билингвизм и другие.

Если вы помните из курса «Основы языкознания», возникновение и существование языка неразрывно связано с существованием человека.

Активизация. Вспомните из основ языкознания, что такое язык.

По определению лингвистического энциклопедического словаря, **язык** — естественно возникшая и закономерно развивающаяся семиотическая (знаковая) система, обладающая свойством специальной предназначенности — не для отдельного индивида, а для определенного социума [27].

Язык непосредственно связан с речью, хотя эти понятия не идентичны. **Речь** — это «язык в действии», его реализация в практике общения, воплощение мысли средствами языка.

Активизация. Насколько идентичны, на ваш взгляд, понятия «речь» и «общение»?

Важно определить такое понятие, как *общение*, поскольку именно оно является одним из ключевых в современной лингвистике, и в лингводидактике, и в методической науке в целом. **Общение** — это процесс взаимодействия индивидов, направленный на обмен информацией, эмоциями, чувствами, позволяющий выразить отношение людей друг к другу и т. д. Реализуется общение посредством языка, речи, а также неречевых элементов (мимикой, жестами, позой, высотой голоса и т. д.).

Таким образом, МОИЯ занимается языком, речью, общением, и все это — в рамках иностранного языка. А значит, надо определить, что называют иностранным языком, а что родным.

Оптимальным критерием для определения *родного языка* считается критерий происхождения – это язык, на котором мать начинает общаться с ребенком с момента его рождения и который воспринимается им еще в утробе. В учебном учреждении под понятием «родной язык» подразумевается *«основной функциональный язык»*, то есть язык, которым 5–6-летний ребенок владеет свободно (в мультинациональном обществе функциональных языков может быть несколько). Здесь также уместно рассмотреть понятие *«второй язык»* – язык, который служит вторым средством общения и усваивается в реальном социальном окружении. При этом *иностранным* считается язык, который изучается вне условий его естественного бытования, т. е. в учебном процессе, и не употребляется в повседневном общении [7].

Основные параметры родного, второго и иностранного языка приведены в табл. 1.

Таблица 1

Разновидности усвоения языков

	Родной язык	Второй язык	Основной функциональный язык	Иностранный язык
Основной «источник»	Мать	Семья (двуязычная) или социальное окружение	Мать Семья (двуязычная) или социальное окружение	Педагог
Возраст начала усвоения	С рождения	С рождения или в любом возрасте	Дошкольный возраст (устанавливается к моменту поступления в школу)	В любом возрасте
Условия усвоения	Естественные (в сензитивный период)	Естественные	Естественные (могут сочетаться с учебными)	Искусственные (учебные)

Любой язык, родной или иностранный, усваивается на основе определенных закономерностей. При этом различают два таких понятия, как изучение языка и овладение языком. *Овладение языком* (acquisition) строится по законам овладения ребенком первым (родным) языком (неосознанное, интуитивное усвоение языка). Однако то, что овладение обычно связано с родным языком, не означает,

что такой способ нельзя использовать для иностранного языка. Напротив, многие современные технологии строятся на принципах естественного овладения языками. *Изучение языка* (learning) – процесс осознанный, предполагающий усвоение правил [7].

В зависимости от того, в каких условиях изучается язык, в каком возрасте происходит приобщение к нему и какие при этом ставятся цели, различают такие типы владения языком (языками):

- 1) *монолингвизм* (владение 1 родным языком);
- 2) *чистый билингвизм*;
- 3) *смешанный билингвизм*;
- 4) владение иностранным языком (*искусственный билингвизм* как частный случай смешанного билингвизма).

Чистый билингвизм обычно формируется в условиях двуязычных семей либо с приглашением гувернера (воспитателя). Чаще всего в этом случае усвоение двух языков происходит с рождения, практически параллельно. Таким образом, к определенному возрасту ребенок владеет ими примерно на одинаковом уровне (при этом все равно часто можно наблюдать некоторое доминирование одного из языков, в дошкольном возрасте – родного, в школьном – второго, если он преобладает в социальном окружении).

Активизация. Есть ли среди вас кто-либо из двуязычной семьи? Расскажите о своем опыте усвоения языков. Либо вспомните примеры из своего окружения. В каком возрасте ребенок заговорил? Допускал ли он языковые ошибки?

Считается, что при чистом билингвизме формируется два независимых механизма, каждый из которых отвечает за «свой» язык. До определенного возраста они никак не пересекаются (не взаимодействуют), поэтому обычно «чистые» билингвы не путают языки, не смешивают их. Когда к ним обращаются на одном языке, они на нем и отвечают. При обращении на другом – сразу же начинают пользоваться средствами этого языка. Однако так происходит только при четком соблюдении условий формирования чистого билингвизма, которые описываются психолингвистической формулой «один человек – один язык». Если один и тот же человек (например, мать) обращается к ребенку то на одном, то на другом языке либо сама смешивает языки, то чистый билингвизм формироваться не будет.

Смешанный билингвизм – наиболее распространенная форма. Он развивается, когда изучение второго языка происходит в естественных условиях (семья, социальное окружение), но несколько отстает по времени начала либо по интенсивности усвоения от родного. В этом случае у человека речевые механизмы формируются в рамках родного языка, а при освоении второго он начинает пользоваться ими, приспосабливая к другому языку. В этой ситуации языковые ошибки практически неизбежны, пока механизмы не адаптируются полностью.

4. Связь методики с другими науками

Методика обучения ИЯ, прежде всего, как и любая методика, тесно связана с педагогикой. И та, и другая наука занимаются образованием и воспитанием подрастающего поколения. *Дидактика*, в свою очередь, является частью педагогики и изучает общие правила обучения. Частная методика (любая, как, например, МОИЯ) изучает особые, специфические способы обучения конкретному предмету. В обучении ИЯ, так же как и в обучении математике, истории и т. д., соблюдаются принципы дидактики, а сама методика своими исследованиями обогащает дидактику как науку. Например, МОИЯ впервые ввела в дидактику такое понятие, как «принцип визуализации». Теперь этот принцип является одним из фундаментальных и применяется в обучении всем предметам без исключения. Программированное обучение впервые было применено в обучении математике, но теперь используется и в других методиках, включая обучение ИЯ.

Обучение ИЯ подразумевает, прежде всего, развитие навыков и умений ученика в аудировании, говорении, чтении и письме. Это требует знаний *психологии*. Так, психолог Н.И. Жинкин открыл, что слова и их комбинирование управляются из особой зоны головного мозга. Когда звук достигает уха, он идет в слуховой центр, а оттуда – в кинетический центр, который вызывает говорение [12]. То есть при изучении ИЯ важно создавать условия для того, чтобы ученик как можно больше слушал иноязычную речь и говорил на языке.

Большое значение в изучении ИЯ играет память. Особенности памяти в изучении ИЯ исследовали психологи П.И. Зинченко, И.А. Зимняя [14]. В свою очередь, именно благодаря развитию

и требованиям МОИЯ в психологии появились новые отрасли изучения, такие как «Психология обучения иностранным языкам», «Психология речевой деятельности».

МОИЯ обнаруживает теснейшую связь с *лингвистикой*, в частности с теоретической фонетикой, грамматикой, лексикологией, а в последние годы с прагмалингвистикой, психолингвистикой и т. д. На основе данных лингвистики производится отбор материала для изучения, учет грамматических и лексических особенностей языка позволяет более точно разрабатывать технологии обучения. В свою очередь, и методика, по мере накопления сведений об усвоении языков, предлагает лингвистике все новые направления исследования. Так, на волне появления сознательно-сопоставительных методов обучения ИЯ (40–60-е годы XX в.) активно развивается отрасль сопоставительной типологии языков. Позже, в 70–80-е годы благодаря смещению акцента в обучении иностранным языкам на обучение общению (коммуникативный метод) и лингвистика переходит от изучения структуры языка к изучению речи, т. е. начинает рассматривать язык в его реальном бытовании.

Таким образом, три названные науки: педагогика, психология и лингвистика — не только обогащают методiku теоретическими положениями, но и сами развиваются на ее основе. Такое взаимовлияние приводит к пониманию их теснейшей связи, поэтому эти науки называют *смежными* (рис. 1).



Рис. 1. Связь методики со смежными науками

Однако существует ряд других наук, данные которых позволяют методике получать более точные и эффективные результаты.

В частности, одной из таких наук является *кибернетика* как наука об информации. Поскольку общение — это процесс обмена

информацией, необходимо понимать, как информация распространяется, хранится, усваивается и используется, воспринимается и передается. Кибернетика дает представление о том, как дозировать информацию для ее наилучшего усвоения (программированное обучение), как информацию получать, хранить и передавать (информационно-коммуникационные технологии) и т. д.

МОИЯ основывается также на знаниях *физиологии* высшей нервной деятельности. Теории И.П. Павлова об условных рефлексах, второй сигнальной системе и динамическом стереотипе – примеры этих основ. Благодаря этим исследованиям мы знаем о необходимости многократного повторения для формирования навыков; использования устной речи и аудирования как первичных видов речевой деятельности в качестве опережения на начальном этапе; распределения словаря по темам [39].

Также МОИЯ пользуется данными *математики*, в частности, для обработки результатов эксперимента используются методы математической и статистической обработки данных, что немаловажно для подтверждения достоверности полученных результатов и возможности повсеместного внедрения предлагаемых технологий.

Вывод: теория и методика обучения иностранным языкам – молодая, активно развивающаяся научная отрасль, обладающая собственными понятиями и терминами, объектом и предметом исследования, изучающая закономерности обучения иностранным языкам (в том числе с использованием метода эксперимента) и тесно связанная со многими науками.

Вопросы для самопроверки

1. Чем занимается и что изучает МОИЯ? Что считают объектом и предметом МОИЯ?
2. Возможно ли выделить МОИЯ в самостоятельную науку или она все же является прикладной областью других наук?
3. В чем заключается комплексность методической науки, по мнению Н.Д. Гальсковой?
4. Какие общие и специфические теоретические понятия МОИЯ вы можете назвать?
5. Какие методы исследования применяются в МОИЯ? Что можно сказать об эксперименте как методе исследования?

6. Как повлияли на развитие методики смежные науки: педагогика, психология, лингвистика? Повлияла ли МОИЯ как-либо на эти науки? Какие новые отрасли знания влияют на методику в настоящее время?

Проверь себя

1. Как соотносятся методика и лингводидактика в современном понимании?

- А. Это одна и та же дисциплина
- Б. Лингводидактика является частью методики
- В. Методика входит в состав лингводидактики
- Г. Это две самостоятельные дисциплины, тесно связанные, дополняющие друг друга

2. Лингводидактика изучает

- А. Особенности обучения ИЯ
- Б. Общие вопросы усвоения языков
- В. Структуру языка

3. Что является объектом изучения в МОИЯ?

- А. Иностраный язык как учебный предмет
- Б. Методы и приемы обучения ИЯ
- В. Закономерности овладения иностранным языком

4. Иностраным языком называют

- А. Язык, усваивающийся в школьном возрасте
- Б. Язык, усваивающийся в младенческом возрасте
- В. Язык, усваивающийся в условиях естественного бытования
- Г. Язык, усваивающийся в учебных условиях, независимо от возраста

5. Методика обучения ИЯ возникла и развивается на стыке трех смежных наук. Какая из перечисленных наук не является смежной с методикой обучения ИЯ?

- А. Физиология ВНД
- Б. Психология
- В. Лингвистика
- Г. Педагогика

Тема 4. История методики обучения иностранным языкам как науки

План

1. Грамматико-переводной и прямой методы как основа развития методики
2. Теории Г. Палмера и М. Уэста
3. Обзор основных типов и методов обучения XX века
4. Современные методы обучения иностранным языкам

1. Грамматико-переводной и прямой методы как основа развития методики

Активизация. Как вы думаете, когда люди начали изучать иностранные языки? Какие? Как им обучали?

Методика обучения иностранным языкам – одна из древнейших наук, хотя наукой в традиционном понимании она стала чуть более одного столетия назад. Тем не менее поскольку обучение языкам существовало уже в древних цивилизациях (Египет, Древняя Греция, Древний Рим, Финикия), то и сами методические направления эмпирическим путем начали складываться еще тогда.

Изучение истории методики – не только один из методов научного исследования, позволяющий находить рациональные подходы или избегать ошибок, допущенных ранее, но и способ, на основе которого можно разрабатывать новые методы и технологии.

Однако, прежде чем рассмотреть наиболее значимые в истории методики методы обучения, следует уточнить понятие «метод».

Вообще, *методом называют обобщенный способ деятельности, который на всех уровнях реализации предполагает определенный набор подходов, знаний, действий и т. д.* Но проблема в том, что в методике существует два понимания данного понятия. Метод в узком понимании – это категория, рассматривающая способ деятельности как набор определенных приемов («как сделать?»). Данное понимание будет рассмотрено нами позже в теме «Методы и приемы обучения иностранным языкам».

В данной теме мы рассмотрим *«метод в широком понимании»*. Это понятие охватывает способы деятельности не сами по себе,

а в их тесной связи с целями и задачами обучения, содержанием, принципами и т. д. И в этом смысле понятие «метод» близко к понятию «педагогическая система».

Одним из первых методов в широком понимании стал метод, получивший название *грамматико-переводного*, или *синтетически-конструктивного*. Именно с его помощью начали обучать латинскому языку сначала в древнегреческих гимназиях, а затем в университетах Европы (латинский язык, как известно, был официальным языком науки). Долгое время (вплоть до XIX века) он оставался единственным методом обучения иностранному языку.

Рассмотрим, каковы основные характеристики этого метода:

1. Целью обучения являлось усвоение грамматической основы языка и формирование навыков пословного перевода. Преимущественно формировались рецептивные навыки, особенно чтение. Хотя продуктивные навыки (говорение, письмо) тоже предполагались, но фактически они не развивались.

2. На занятиях студентам предлагались «тексты» (фразы, крылатые выражения, поэтические произведения), каждый из которых был снабжен подстрочным переводом, причем все слова переводились практически буквально. Много внимания уделялось анализу грамматической структуры.

3. В обучении использовался дедуктивный подход (от общего к частному), необходимо было учить правила построения фразы на изучаемом языке.

4. Основным приемом усвоения языка была механическая «зубрежка». Студенты читали вслеп за педагогом, учили высказывания наизусть, спрягали и склоняли без какого-либо осознания.

5. В обучении использовались принципы опоры на чтение, перевода как единственного способа семантизации, конструирования грамматической структуры.

Безусловно, на момент появления этот метод был вполне оправдан. Его активно внедряли и обосновывали такие великие педагоги прошлого, как В. Ратихий (аналитический метод), И. Мейдингер (искусственное изучение правил), Д. Гамильтон (лексико-переводной метод), Я.О. Коменский, провозгласивший принципы сознательности и наглядности в обучении ИЯ [16].

Однако довольно быстро стало понятно, что далеко не всегда удается перекладывать тексты с одного языка на другой без потери смысла. Особенно это касается аналитических языков, каким, в частности, является английский.

Активизация. Попробуйте дословно перевести: *Jane was asked to help me. I have done my best actually.*

Кроме того, грамматико-переводной метод можно было использовать, если языки близки по своей грамматической структуре. И учитывая, что латинский язык почти все это время существовал как мертвый, неразвивающийся, данный метод был вполне уместен. Но для обучения живым, постоянно изменяющимся языкам использовать его было довольно трудно. Кроме того, механическая зубрежка существенно снижала мотивацию, и метод был крайне неэффективным.

Поэтому, когда связи между государствами Европы начали укрепляться, развивалась торговля и дипломатия, возникла необходимость в более активном изучении языков различными слоями общества: аристократами, торговцами, военными и т. д. Бурное экономическое развитие США, Германии, технические открытия требовали, чтобы по крайней мере верхушка общества владела языками. Отсюда в конце XVIII века складываются предпосылки для появления кардинально противоположного метода, позже получившего название *прямой* (и как более ранняя разновидность *натуральный*). Однако наиболее активно этот метод развивался и внедрялся в середине – конце XIX века.

Обычно данный метод предполагал, что для изучающих иностранный язык создаются особые условия, когда они напрямую могут общаться с носителями изучаемого языка (отсюда и название «прямой»). Чаще всего такими людьми были специально «выписываемые» из-за границы гувернеры для детей знати. Именно поэтому позже академик Л.В. Щерба назовет этот метод «методом гувернантки» [65].

Проанализируем особенности прямого метода:

1. Основой прямого метода являлась теория воспитания согласно с природой (филантропизм) [16]. Это означает, что язык должен

усваиваться в своей естественной последовательности от устной речи к чтению и письму. Кроме того, противоестественной человеческой природе является зубрежка, поэтому язык усваивался в постоянных беседах воспитателя с подопечным, постепенно.

2. Одним из обязательных требований (впрочем, достигавшимся в случае с гувернером естественным путем) являлось исключение из общения родного языка, что вынуждало воспитанника искать возможности понимания гувернера.

3. Целью обучения являлось усвоение устной, преимущественно разговорной речи бытового плана, что существенно сужало возможности овладения языком.

4. Основным способом обучения являлась индукция (переход от частного к общему), хотя чаще всего это означало отсутствие какой-либо системы в обучении. Усвоение структуры языка происходило интуитивным путем, так же, как в первые годы жизни усваивается родной язык. При этом часто подопечные гувернеров начинали изъясняться на неродном языке лучше, чем на родном (вспомните «Евгения Онегина» А.С. Пушкина).

5. Основными принципами обучения являлись принцип устного опережения, отказа от родного языка.

В русле прямого метода работали такие педагоги, как Ф. Гуэн (естественный метод), З.М. Швейцер и М. Вальтер, предложившие создавать ситуации, реальные и воображаемые, для более эффективного обучения; Г. Вендт и Н. Суит, дополнившие прямой метод обучением чтению и письму [16].

Итак, по сравнению с унылой зубрежкой грамматико-переводного метода прямой метод был более эффективным и интересным. В частности в дальнейших модификациях этого метода (методы ситуационного типа) использовались такие достижения, как:

- 1) вводный устный курс;
- 2) преимущественное формирование речевых навыков;
- 3) опора на ситуацию;
- 4) отказ от родного языка как основного инструмента достижения понимания.

Однако узость целей и отсутствие системы в обучении, а зачастую и недостаточная или попросту скудная педагогическая под-

готовка воспитателей-гувернеров привели к тому, что метод стали активно критиковать. И произошло это во второй половине XIX, а особенно серьезно – в первом десятилетии XX века. Именно это время считается теперь периодом, когда *методика обучения ИЯ начала превращаться в научную отрасль, то есть от эмпирических, малоэффективных опытов переходить к теоретическому осмыслению основ обучения.*

Прежде всего, этот переход связывался с именами двух методистов, работавших в русле прямого метода (хотя и старавшихся отмежеваться от него) и ставших классиками методической науки, – Г. Палмера и М. Уэста. Рассмотрим их методы подробнее.

2. Теории Г. Палмера и М. Уэста

Итак, одним из первых научно обоснованных методов стал *устный метод Г. Палмера* (H. Palmer) [40; 74]. В основе этого метода лежала психологическая теория бихевиоризма.

Активизация. Вспомните из курса психологии, что это за течение – бихевиоризм.

Устный метод подразумевал исключение материалов для чтения, признавая только восприятие материалов на слух. Конечной целью обучения являлось продуктивное владение языком (говорение). При этом Г. Палмер ошибочно считал, что рецептивное владение (понимание) – результат продуктивного.

Предполагалось, что учащиеся будут спонтанно (непроизвольно) усваивать язык при наличии так называемого *инкубационного периода* (1,5–2 месяца), когда им необходимо было слушать язык без какого-либо осознания. Для того чтобы в дальнейшем обеспечить осознание, Г. Палмер изобрел *подстановочные таблицы*, которые используются как средство обучения и сегодня.

Крайне необходимым Г. Палмер считает заучивание наизусть, чтобы не допускать «ломаной речи», которая согласно бихевиоризму вызывает неправильные реакции. Отсюда необходимость большого количества имитативных упражнений.

Однако наиболее важным достижением Г. Палмера принято считать предложенный им *принцип отбора, организации и рационализации языкового материала.*

Помимо этого, Г. Палмер, в отличие от многих представителей прямого метода, не считал полный отказ от родного языка оправданным, настаивая на необходимости разумного его включения при семантизации и объяснении. Это положение практически создало основу для современного принципа учета родного языка (см. тему 7).

Итак, заслугой Г. Палмера по сути было не изобретение нового метода, а научное описание эмпирически известного метода, рационализация прямого метода за счет теоретического обоснования. При этом все недостатки прямого метода можно в полной мере отнести и к устному методу Г. Палмера: длительный инкубационный период, отсутствие письменной речи, преувеличение роли заучивания. Однако для своего времени этот метод был по-настоящему революционным.

Практически параллельно с трудами Г. Палмера развивается *смешанный метод М. Уэста* (M. West). Имя М. Уэста тесно связано с периодом колонизации Индии, и именно благодаря его влиянию граждане Индии свободно владели английским языком. Как ни парадоксально звучит это сейчас, но М. Уэст считал, что только развитые нации могут позволить себе владеть только своим языком, а менее развитые вынуждены быть двуязычными [59; 75].

Основное отличие метода М. Уэста не только от метода Г. Палмера, но и от прямого метода в целом заключалось в том, что он настаивал на необходимости начинать не с устной речи, а с *чтения*. Первые полгода М. Уэст предлагает сочетать устную речь с чтением и письмом букв и слогов с охватом материала около 500 слов. А затем переходить к более активному чтению, основным из которых считалось чтение с общим охватом (*skimming*).

Как и Г. Палмер, М. Уэст значительно обогатил методику научными обоснованиями. Среди его положений можно выделить следующие:

- 1) содержание текстов должно соответствовать возрасту;
- 2) тексты должны быть интересными;
- 3) соотношение знакомых и незнакомых слов должно контролироваться (на каждые 50 знакомых — одно незнакомое);
- 4) лексика усваивается в контексте (в текстовой ситуации), а не изолированно;

- 5) наличие своеобразного предтекстового этапа (before-questions) и послетекстового (after-questions);
- 6) сочетание хоровой работы (mass drill) и самостоятельной тренировки (mass practice) с работой в парах.

Все эти положения до сих пор так или иначе применяются в обучении чтению.

Немаловажным достижением М. Уэста было и то, что он косвенно начал раскрывать психологические механизмы не только чтения, но и говорения, хотя и основываясь на бихевиоризме. В частности, он отмечал, что нельзя говорить, «уткнувшись в книгу», так как «ты говоришь кому-то, а не книге» [75].

Другими достижениями М. Уэста были: *первая попытка типологии уроков; разработка комплекса методических пособий*, включающих книгу для чтения (Reader), книжку-тетрадку (Blank Companion) для изучения лексики, сборник упражнений для закрепления лексики и грамматики.

При всех нововведениях, М. Уэст в значительной степени оставался на позициях прямого метода, поскольку придавал большое значение ситуациям, речевым навыкам и имитации в обучении. Однако его исследования серьезно обогатили методическую науку и дали мощный толчок развитию не только неопрямистских методов (методов ситуационного типа), но и некоторых грамматических методов, и современных: коммуникативного, интенсивного.

3. Обзор основных типов и методов обучения XX века

Итак, мы рассмотрели становление и особенности двух распространенных в прошлом методов: грамматико-переводного и прямого. Эти методы в дальнейшем стали основой для формирования различных типов обучения.

Тип обучения — это более высокая абстракция понятия «метод» и подразумевает общий подход к обучению ИЯ на основе отношения: объект обучения (учащийся) — предмет обучения (знания, умения и навыки). Различают следующие типы обучения ИЯ:

- 1) ситуационный;
- 2) грамматический;
- 3) деятельностный.

Давайте рассмотрим, как в XX веке развивались методы, относящиеся к различным типам обучения. Поскольку, как мы уже отмечали, с середины XIX века и до начала XX наиболее популярным был прямой метод, то и в начале XX века интенсивно развивались методы на его основе (их еще называют неопрямистскими). Прямой метод дал начало *ситуационному типу обучения*, то есть такому обучению, при котором процесс строится на бесконечном ряде ситуаций, естественных или учебных, возникающих в реальной жизни или организованных учителем. При этом обучение *приближается к естественным условиям усвоения ИЯ*. Учащийся ставится перед рядом ситуаций, большим количеством клише, разговорных и ситуационных, подчиненных отобранным ситуациям; что касается способов формулирования мысли, то он их постигает интуитивно в меру своих способностей.

Активизация. Какие современные известные вам методики основываются на таком типе обучения?

На этом типе основывается большинство интенсивных методик, но одним из зачинателей такого типа обучения был американец М. Berlitz [16], который в конце XIX века создал так называемые *курсы Берлица*, предназначенные для эмигрантов, активно перебивавшихся в то время в США. Его метод характеризовался:

- полным отказом от родного языка учащегося;
- широким использованием наглядности;
- устной основой;
- индуктивным подходом к изучению грамматики (т. е. переходом от единичных фактов к правилу);
- высокой повторяемостью языкового материала.

Кроме того, этот метод исходил из необходимости большой концентрации учебных часов. Вначале он имел большой успех, но отказ от родного языка, механический характер имитативных упражнений, а главное — ограниченные цели обучения (диалогическая речь на бытовую тематику) привели вскоре к падению интереса к «кур-

сам Берлица». Попытки возродить его метод прослеживаются во многих современных интенсивных методах¹ (Китайгородская и др.).

В 40-х годах XX столетия развивает свой метод *Л. Блумфилд*, также основываясь на ситуационном типе обучения, но уже приближаясь к использованию грамматического типа. Его метод, который также называют *интуитивно-имитативным*², исходит из необходимости обильного аудирования речи носителя языка, заучивания речевого материала путем многократного механического повторения, структурного подхода к системе упражнений (усвоение различных грамматических структур языка, чем метод близок к грамматическому типу), ежедневной работы над языком.

На основе концепции Л. Блумфилда в годы второй мировой войны был разработан и с успехом применялся так называемый *армейский метод*. Он был рассчитан на 25 часов в неделю в течение 6–9 месяцев при малочисленных группах и широком использовании магнитофонов (аудирование). Методика проведения занятий включала слушание и повторение иноязычного текста вслед за «спикером», заучивание функционально ориентированных диалогов военной тематики, интенсивную тренировку с помощью вопросно-ответных упражнений и, наконец, разыгрывание сенок на ИЯ. Этот метод показал неплохие результаты при краткосрочной подготовке лиц для разговорного общения с носителями языка. Однако слабая мотивация в работе над языком и ограниченность языкового материала не способствовали распространению этого метода после окончания войны.

В 50-е годы одновременно в США и во Франции вырабатываются во многом схожие методы на основе ситуационного типа обучения: соответственно аудиолингвальный (США) и аудиовизуальный (“Voix et image de France” (VIF); также последний называют структурно-глобальным: язык в процессе обучения воспринимается глобально, а языковой материал дается в структурно-типовых модельных фразах).

¹ Интенсивные методы – позволяющие за короткие сроки накопить и усвоить максимальное количество учебной информации. Эффективность обучения достигается за счет рационально построенной сетки часов, строго отобранного языкового материала, создания ограниченных по численности и близких по интересам групп учащихся (до 12 человек), применения ТСО.

² Интуитивные методы – без объяснения правил.

Аудиовизуальный метод долгое время применялся при обучении французскому языку (словарь основ французской лексики под редакцией Г. Гугенейма). Его создатели, используя данные психологии, сделали вывод, что мозг человека орудует не словами, а структурами, которые и следует изучать в первую очередь. При этом восприятие речи в акте коммуникации осуществляется глобально, и лишь впоследствии учащемуся удастся выделить отдельные слова.

Аудиолингвальный метод был разработан группой ученых под руководством R. Lado [72]. Этот метод предусматривает развитие в первую очередь таких умений, как аудирование и говорение (отсюда название). Приоритет устного языка обуславливается представлением, что язык, прежде всего, – система звуков, используемых для социального (межличностного) общения. Дети обычно учат устную речь прежде, чем перейти к письменной. Большое внимание в обучении говорению уделяется использованию учащимися разговорных форм как можно более точно, то есть правильному построению предложения и произношению. С этой целью учащийся должен располагать соответствующим образцом речи, предъявляемым либо носителем ИЯ, либо в достоверно сделанной записи голоса носителя (использование радио, ТВ, лингфонных кабинетов т. д.).

Важен отказ от перевода как от главного инструмента инструкций. Все упражнения (инструкции) даются на ИЯ. Использование родного языка – минимальное. Возможно его использование для объяснения лексического значения слова, но все же предпочтительнее наглядное, жестовое, объяснительное (на ИЯ) введение новой языковой единицы.

Обучение грамматике ведется через усвоение паттернов (pattern) – грамматических структур, чаще всего в форме дрилла (drills) – систематически выполняемых механических упражнений, «натаскивания» (например, изменить слово по образцу).

Следующее правило – использование ситуаций общения из реальной жизни; также обучение чтению и письму – на основе того материала, который был изучен устно. В это время создается одно из самых известных в США пособий по английскому языку (Ch. Fries³) [70].

³ Fries' American English Series.

Благодаря быстрому развитию психологической науки в XX веке и особенностям прямого метода развиваются такие ветви МОИЯ, а в дальнейшем и других отраслей педагогики, как гипнопедия и суггестопедия.

Гипнопедия – обучение иностранному языку во сне. Первые опыты такого обучения были проведены в конце 30-х годов отечественным ученым А. Свядошем. При таком обучении используется состояние релаксации, способствующее гипнотическому внушению и увеличению объема воспринимаемой информации. Гипнопедия не получила широкого распространения в связи со сложностью организации обучения, но главное – из-за обоснованных возражений медиков (нарушение естественного сна может неблагоприятно сказаться на здоровье).

Суггестопедия – обучение при помощи внушения (чаще всего обучение взрослых). Метод был разработан болгарским ученым Г. Лозановым. Он основывается на использовании богатых резервов психики человека при отключении одного из важных рефлексов – рефлекса свободы. Главными особенностями являются императивность (подчинение воли) и автоматизированность. Информационный поток поступает к реципиенту независимо от его желания. Внушенные действия выполняются подсознательно. Императивность и автоматизированность достигаются путем отключения *антисуггестивных барьеров*: критического мышления, интуитивного барьера к информации, не заслуживающей доверия, этического барьера и т. д. Курс обучения подразделяется на устный вводный и основной. Устный вводный курс исключает письменную речь, в него включаются 4 тематических диалога по 100–120 лексических единиц. Основной курс (каждое его занятие) состоит из последовательных фаз: досеансовой, активной и концертной (у каждой своя методика) [18]. Как и другие интенсивные методы, суггестопедия позволяет за короткий срок с большой ежедневной нагрузкой овладеть *ограниченным* языковым материалом, включающим отобранные по ситуациям разговорные клише. Однако перейти от воспроизведения реплик к продуцированию на ИЯ и даже перенести заученное в новые ситуации слушатели, как правило, не могут. Кроме того, заученный языковой материал без повторения и активного использования быстро забывается.

Итак, прямой метод положил начало ситуационному типу обучения с его методиками: методы М. Берлица, Л. Блумфилда, аудиолингвальный и аудиовизуальный, гипнопедия и суггестопедия.

Но, как мы отметили, подобное овладение языком было узконаправленным в практическом плане и репродуктивным по своей сути. Возникла необходимость в создании методик, предполагающих возможность синтеза новых речевых структур из уже известных. Это привело к возрождению грамматического типа обучения.

Грамматический тип обучения исходит из необходимости приоритетного изучения грамматических структур и форм, независимо от того, происходит ли это эксплицитно (с усвоением правил) или имплицитно (интуитивно). Поэтому методы, относящиеся к данному типу, часто совпадают по методическим принципам.

В 50-е годы начали разрабатываться и применяться так называемые ***активные методы***, относящиеся к данному типу. Эти методы наиболее активно развивались в Советском Союзе. Один из активных методов назывался ***структурно-функциональным*** (не путать со вторым названием аудиовизуального метода – структурно-глобальный). На основе этого метода, в частности, был создан учебный комплекс по английскому языку для школы А.П. Старкова (другие авторы этого метода – В.И. Слободчиков и А.П. Шапко – являются составителями учебных комплексов по французскому языку для средней школы). В этом методе за основу принимается изучение ***модельных фраз***, отражающих основные структуры, как грамматические, так и семантические, и фонетические характеристики.

Этот метод предлагает в тех или иных вариантах следующую последовательность работы:

- аудирование типовых модельных фраз;
- хоровое и индивидуальное проговаривание за учителем и фонограммой;
- вопросно-ответные упражнения;
- учебный диалог, включающий несколько вопросно-ответных единств.

Структурный подход оправдывает себя, если не кладется в основу всего обучения, так как он позволяет сформировать навык грамматически правильно оформленной иноязычной фразы. Принцип же функциональности, заложенный в основу, имеет здесь значение

коммуникативной функции языка. К сожалению, в этих учебных комплексах структурность преобладает над функцией коммуникации, и механический характер упражнений вызывает у учащихся отрицательные эмоции и не способствует укреплению интереса и развитию мотивации [48].

Другой метод, представляющий грамматический тип обучения, называется *сознательно-сопоставительным* (и его разновидность — *сознательно-коммуникативный*).

Расцвет сознательно-сопоставительного метода в нашей стране приходится на 40–50-е годы и связан, прежде всего, с именами И.В. Рахманова, З.М. Цветковой, А.А. Миролюбова [47]. Сознательно-сопоставительный метод ориентирован на аналитическую работу учащихся над текстом, переход от сознательно усвоенных правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка как опоры. Учащиеся сопоставляли явления двух языков на разных уровнях (лексическом, грамматическом), находили общее и отличия. Вся деятельность была в большой степени осмыслена. Параллельно с развитием этого метода в лингвистике активно развивается направление сопоставительной типологии.

Но, к сожалению, при всей прогрессивности метода (прежде всего, в плане лингвистического обоснования приемов отбора и презентации языкового материала), его недостатком была неспособность обеспечить практическое овладение языком. Целью обучения стало считаться *формирование умений чтения и перевода*. Учащимся приходилось изучать много правил, особенно на начальном этапе, что снижало мотивацию. Кроме того, постоянное обращение к родному языку не вызывало у учащихся потребности общаться на иностранном.

Недовольство таким положением привело к созданию так называемого *сознательно-практического* метода, разработанного в конце 50-х годов психологом Б.В. Беляевым [3]. Его принципы — четкая *речевая направленность* обучения (в основном в устной речи) и использование сознательной систематизации уже на первом этапе овладения ИЯ. Однако Б.В. Беляев призывал к полному *отказу от опоры на родной язык* и от использования перевода в обучении. При этом предполагалось, что учащиеся должны сознательно овладевать грамматикой, которая преподавалась на иностранном языке, что

было весьма сложным на начальном этапе. Однако эти принципы в настоящее время положены в основу преподавания практической грамматики в вузе.

В середине 70-х годов вновь обратились к идеям сознательно-практического метода, но уже на новом уровне. Здесь мы уже можем говорить о становлении нового деятельностного типа обучения, который исходит из необходимости *выделения речевых умений (слушание, говорение, чтение) и их последовательного формирования*.

К такому типу обучения относится, в частности, **коммуникативный метод**, созданный Е.И. Пассовым и его учениками. Он был первым, кто обосновал и заложил в основу обучения *принцип коммуникативности*, то есть принцип максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения. При этом основными закономерностями речевого общения (коммуникации) они считают его *личностный характер, функциональность* (принцип отбора языкового материала, требующий выбрать для усвоения единицы языкового материала, способствующие превращению языка в речь), *ситуативность, мотивированность*. К упражнениям предъявляются требования наличия речевой задачи, ситуативности, преимущественной направленности сознания на содержание высказывания, слияния лексической, фонетической и грамматической сторон речевой деятельности, одноязычности и т. д.

Надо отметить, что практически одновременно (с отставанием на год) идея коммуникативного обучения возникает и в Оксфорде (Великобритания). Многие положения этих двух ответвлений совпадают, однако Оксфордский метод базируется на положениях бихевиоризма, и в первую очередь много внимания уделяет технологизации обучения. А метод Е.И. Пассова в качестве методологической основы берет системно-деятельностный подход, с глубоким вниманием к осознанию закономерностей речевой деятельности (в том числе осознанию языковых явлений учащимися), а также с пониманием огромного значения мотивации и необходимости ее развития.

Можно сказать, что именно коммуникативный метод является доминирующим на современном этапе и широко применяется не только в нашей стране, но и в зарубежной (в частности, европейской) методике.

4. Современные методы обучения иностранным языкам

Современный этап мы вправе назвать благоприятным в плане обучения ИЯ, поскольку необходимость практического овладения речевым общением на иностранном языке в настоящее время очевидна. Но с другой стороны, до сих пор большинство учителей не владеют современными методиками обучения и, соответственно, не достигают цели практического овладения ИЯ. В частности, как мы отметили, большинство существовавших методов не стимулировали интерес учащихся, предлагая либо механическое повторение, либо неосознанное усвоение при отсутствии самоконтроля со стороны учащихся. То есть отсутствовало то, что является основополагающим моментом в успешном овладении деятельностью, — *мотивация* (система причин, побуждающих человека к действию, источник активности, организующий и направляющий деятельность человека). Необходимость формирования мотивации заставила методологов обратиться к опыту учителей-новаторов, которые практиковали в своей работе развивающее и проблемное обучение.

Проблемное обучение характеризуется организацией поисковой, творческой деятельности учащихся, опираясь на их исследовательский рефлекс саморазвития, что значительно повышает мотивацию изучения ИЯ. Проблемное обучение включает в себя:

- проблемные вопросы (требующие не только повторения заученного, но и дополнительного умозаключения на основе имеющихся знаний);
- проблемные задачи (задание, в котором неизвестен один из компонентов задачи: например, неизвестно, о чем говорить или как сформулировать мысль);
- проблемное изложение (введение нового материала с постановкой проблемных вопросов и задач, путь решения которых ученик ищет совместно с учителем или с использованием учебника);
- проблемно-поисковые упражнения;
- проблемные речевые ситуации (в которых приходится решать проблемную задачу: что говорить, как сказать и т. д.; например, «У нас гости из США, я выйду на несколько секунд, а вы займите их интересным разговором», что требует продуктивной речи);

- проблемные реплики (реплики учителя, переключающие внимание учащегося на содержание речи, например, *St: “I eat eggs and bacon for breakfast”*. – *T: “Do you eat eggs and bacon every day?”*);
- проблемный диалог (совместная деятельность преподавателя и учащегося, предполагающая совместное порождение речи и развитие речевого общения). Основу проблемного обучения составляют личностно значимые для участников общения реальные задачи. *Рассогласование* между намерением обсудить значимый вопрос и дефицитом языковых средств обеспечивает *положительный конфликт*.

Другой современный подход – *развивающее обучение* – преследует схожие цели и во многом следует тем же принципам. Это обучение, опирающееся на самостоятельный поиск знаний, на творческую деятельность, которая характеризуется восприятием логики явлений, структуры объекта, функционированием механизма загадок, переносом знаний и умений в новую ситуацию, видением противоречий и альтернативных решений. Развивающий тип обучения билингвален (2 языка) и предусматривает перестройку речевых механизмов и формирование механизма переключения. Для него необходимы:

- неукоснительное использование аутентичных текстов (представляющих собой тексты, составленные носителями языка, а не адаптированные);
- активная разработка лингвострановедческого аспекта языка (лексические единицы, обозначающие национальные реалии или национально-культурные особенности и т. д.);
- преимущественный способ учения – поиск (выбор одного из известных решений либо нахождение оригинального решения);
- система упражнений для формирования навыка переключения с одного языка на другой (перевод, подстановка и т. д.);
- широкое использование эталонов-субститутов для становления механизма самоконтроля в иноязычной речи (например, «если бы» стимулирует использование в английской речи сослагательного наклонения) [16].

У истоков создания современных методов обучения стояли С.Ф. Шатилов, И.А. Зимняя, И.Л. Бим и другие.

Наконец, широкое внедрение компьютеров, в том числе и в обучении, привело к возникновению еще одного метода – *программи-*

рованного обучения (в дальнейшем были созданы и простые учебные пособия на основе этого метода). Его сущность заключается в жестком управлении учебной деятельностью учащихся путем деления всего учебного материала на дозы, определения пошаговой процедуры их введения, наличия индивидуального канала обратной связи через программированный учебник («пэйс» – расе) или компьютер. Широко используется выполнение контрольных заданий с последующим подкреплением (оценкой). Но такой метод обучения требует хорошего материального оснащения (компьютерные классы и программированные учебники в достаточном на каждого ученика количестве) [16].

Массированное развитие информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в последнее десятилетие, проникновение их во все без исключения аспекты жизни человека (и особенно это касается детей и подростков) привело к необходимости осмысления педагогами, методистами, учеными данного явления и его возможностей в образовании. Конечно, некоторая заикленность на средствах коммуникации вызывает определенные (и довольно обоснованные) опасения со стороны психологов и педагогов, поскольку начинает страдать реальная коммуникация. Однако игнорировать ИКТ уже невозможно, и педагогам необходимо организовать разумное управление этим процессом в образовательной среде. С этой целью в США возник и развивается так называемый смешанный метод (blended learning). Суть его в том, чтобы разумно комбинировать в учебной деятельности традиционные подходы и методы с возможностями ИКТ (в том числе с элементами проблемного обучения).

Помимо перечисленных, можно называть в числе современных интенсивные методы, а также относительно новые методы зарубежной методики: CLIL, TPR (Total Physical Response) и др.

Итак, наиболее прогрессивными на данный момент являются развивающее, проблемное и коммуникативное обучение, и многие учителя стараются сейчас использовать их принципы и некоторые приемы. А доминирующим методом в обучении иностранным языкам признан коммуникативный, который мы и будем более углубленно изучать в дальнейшем. Основные характеристики трех типов обучения представлены в табл. 2.

Система методов обучения

Тип обучения		
<i>Ситуационный</i>	<i>Грамматический</i>	<i>Деятельностный</i>
Источник – прямой метод	Источник – грамматико-переводной метод	Источник – современные педагогические технологии
<ul style="list-style-type: none"> • Приближается к естественному усвоению • Интуитивное усвоение грамматики • Предпочтение устной речи • Исключение (ограничение) родного языка • Опора на ситуацию 	<ul style="list-style-type: none"> • Преимущество – изучению грамматики и письменной речи (чтению) • Опора на родной язык (кроме сознательно-практического метода) • Перевод как основной инструмент • Сознательность обучения 	<ul style="list-style-type: none"> • Разумное сочетание преимуществ других методов • Нацеленность на активное усвоение языка • Самостоятельность • Учет родного языка • Ситуативность • Проблемность
<ul style="list-style-type: none"> • Метод (курсы) Берлица • Интуитивно-имитативный метод Блумфила • Аудиолингвальный метод • Аудиовизуальный метод • Гипнопедия • Суггестопедия 	<ul style="list-style-type: none"> • Структурно-функциональный • Сознательно-сопоставительный • Сознательно-практический 	<ul style="list-style-type: none"> • Коммуникативный метод • Проблемное обучение • Развивающее обучение • Программированное обучение • Смешанное обучение

Вывод: методы обучения иностранным языкам имеют долгую историю. Сначала они формировались стихийно (грамматико-переводной), спустя много столетий началось развитие новых методов с их научным обоснованием. Ряд методов взяли начало из прямого и относятся к ситуационному типу обучения. Противоположен ему по сути грамматический тип. Однако в последние несколько десятилетий на первый план выходит деятельностный тип, основным методом которого является метод коммуникативного обучения.

Вопросы для самопроверки

1. Какой метод обучения ИЯ (в широком смысле слова) считается самым древним? Каковы его основные черты?
2. Как по-другому назывался «метод гувернантки»? Когда он появился, в чем его особенности?
3. Когда методика начинает формироваться в отрасль научного знания? Кто стоял у ее истоков?
4. Какие методы обучения возникли из прямого метода и в какой тип обучения они объединяются? Какие из них популярны и сейчас?
5. Какие методы возникли на основе грамматико-переводного метода? Где они развивались активнее: в нашей стране или за рубежом? Как вы оцениваете эффективность этих методов?
6. Какой метод обучения ИЯ считается доминирующим в нашей стране на современном этапе? Кого считают его разработчиком? К какому типу обучения его относят? Каковы его основные особенности?

Проверь себя

1. Метод в широком понимании – это

- А. Устоявшаяся система приемов обучения
- Б. Способ обучения
- В. Педагогическая система, охватывающая цели, содержание, методы и приемы обучения

2. Самый старый известный метод обучения иностранным языкам носит название

- А. Прямой метод
- Б. Грамматико-переводной метод
- В. Структурно-функциональный метод

3. Укажите другое название прямого метода, предложенное академиком Л. Щербой.

- А. Метод Берлица
- Б. Естественный метод
- В. «Метод гувернантки»

4. Особенности прямого метода первыми привели в систему и научно описали

- А. Уэст и Палмер
- Б. Берлиц и Блумфилд
- В. Старков и Беляев

5. К ситуационному типу обучения не относят

- А. Аудиолингвальный метод
- Б. Метод Блумфилда
- В. Суггестопедию
- Г. Коммуникативный метод

6. Какова цель большинства ситуационных методов?

- А. Обучение чтению и письму
- Б. Обучение устной речи
- В. Обучение переводу
- Г. Сознательное усвоение грамматики

7. К грамматическому типу обучения относится

- А. Метод Берлица
- Б. Структурно-функциональный
- В. Коммуникативный
- Г. Армейский

8. Какова цель большинства методов грамматического типа?

- А. Обучение устной речи
- Б. Обучение чтению и грамматике
- В. Обучение переводу

9. Коммуникативный метод относится

- А. К ситуационному типу
- Б. Деятельностному типу
- В. Грамматическому типу

10. Основной чертой коммуникативного метода является

- А. Обучение устному общению
- Б. Формирование речевых умений в разных видах речевой деятельности
- В. Обучение говорению
- Г. Формирование грамматических навыков и умений через общение

Методические задачи

1. Прочитайте описание метода обучения как системы, определите его название.

«Основные цели обучения – овладение речью на основе четкого представления о грамматической стороне речи. Основное внимание уделяется формированию осознанных грамматических представлений. При этом отмечается речевая направленность обучения. Практикуется отказ от родного языка».

- А. Сознательно-практический
- Б. Аудиовизуальный
- В. Метод коммуникативного обучения
- Г. Сознательно-сопоставительный

2. Прочитайте описание метода обучения как системы, определите его название.

«Основные цели – чтение и перевод. Много внимания уделяется грамматической структуре языка. Практикуется опора на родной язык. Основной способ обучения – дедуктивный. Единица обучения – модельная фраза. Грамматическое явление рассматривается в единстве с его функциями».

- А. Сознательно-практический
- Б. Аудиовизуальный
- В. Метод коммуникативного обучения
- Г. Структурно-функциональный

Тема 5. Цели и задачи обучения иностранным языкам в современном понимании

План

1. Проблема понимания цели обучения иностранным языкам
2. Иноязычная культура как цель обучения иностранным языкам на современном этапе
3. Коммуникативная компетенция и вторичная языковая личность как цели обучения иностранным языкам
4. Соотношение целей и задач обучения

1. Проблема понимания цели обучения иностранным языкам

Если рассматривать метод в широком понимании как систему, то определяющим элементом в ней будет ключевое понятие любой деятельности – цель.

Цель – это философская категория, *осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека*. Другое определение цели – *формальное описание конечных ситуаций, к достижению которых стремится любая саморегулирующаяся функционирующая система*. Образ результата приобретает побудительную силу и начинает направлять действие и определять выбор способов и средств осуществления цели.

В истории методики в рамках разных направлений и методов обучения ИЯ можно выделить разные цели.

Активизация. Вспомните из предыдущей темы, как менялась цель обучения в зависимости от метода. Какую цель предлагал Г. Палмер, например? А М. Уэст?

Мы отмечали, что целью обучения в рамках грамматико-переводного метода являлось овладение правилами построения фраз и заучивание исключений. В рамках прямого метода целью было овладение, прежде всего, устным общением на бытовые темы.

Таким образом, цель обучения не является чем-то раз и навсегда зафиксированным, а меняется вместе с самой системой.

Однако нужно учесть, что и система не является устоявшимся явлением, она также меняется с течением времени, а следовательно, и внутри системы цель может несколько видоизменяться. Хотя и считается, что доминирующим является коммуникативный метод, внутри него также выделяются течения, и они обуславливают различные формулировки целей обучения ИЯ. Рассмотрим их подробнее.

2. Иноязычная культура как цель обучения иностранным языкам на современном этапе

На современном этапе коммуникативный метод обучения формулирует и цель обучения. При этом сама формулировка цели трансформировалась со временем. Если в 70-е годы, когда метод только начал формироваться, целью провозглашали *обучение речи* в отличие от обучения языку в грамматических методах, то уже в 80-х на опре-

деление цели смотрели шире и трактовали ее как *обучение общению* на ИЯ. Однако и эта формулировка подверглась трансформации в 90-е годы за счет понимания того, что речь и общение не существуют в отрыве от культуры народа. Так в современном понимании цели появилась более расширенная характеристика.

Как считает основатель коммуникативного метода Е.И. Пассов, *целью обучения ИЯ является овладение иноязычной культурой* [43]. Но иноязычная культура (как и предмет ИЯ) – понятие беспредельное, и важно определить, что является в этой цели частным. Для этого Е.И. Пассов предлагает определить элементы обучения как аспекты передачи накопленного опыта:

- 1) *знания*: о природе, обществе, мышлении, способах и приемах деятельности;
- 2) *навыки и умения* осуществления приемов и способов деятельности;
- 3) основы *творчества, поисковой деятельности* для решения новых проблем;
- 4) система эмоциональной, моральной, волевой и эстетической *воспитанности*.

Учитывая эти элементы, а также выделенные Е.И. Пассовым аспекты иноязычной культуры, мы говорим, что цель обучения ИЯ включает в себя 4 компонента:

- 1) ***общеобразовательный*** компонент цели (образовательная цель) – соответствует передаче первого элемента обучения – знаний;
- 2) ***практический*** (практическая цель) – передача второго элемента – умений и навыков;
- 3) ***развивающий*** – третий элемент – творчество, развитие умений анализа и синтеза, развитие памяти и т. д.;
- 4) ***воспитательный*** – четвертый элемент.

Обучение ИЯ должно обеспечивать осуществление этих четырех компонентов во взаимосвязи. На каждом уроке должно осваиваться определенное количество объектов социального (практического), лингвострановедческого (образовательного), психологического (развивающего) и педагогического (воспитательного) содержания иноязычной культуры. Но, отмечая обязательное наличие всех компонентов цели на каждом уроке, нужно выделить практическую как определяющую основное содержание урока. Чтобы лучше предста-

вить, как взаимосвязаны компоненты цели и что они включают, рассмотрим рис. 2.

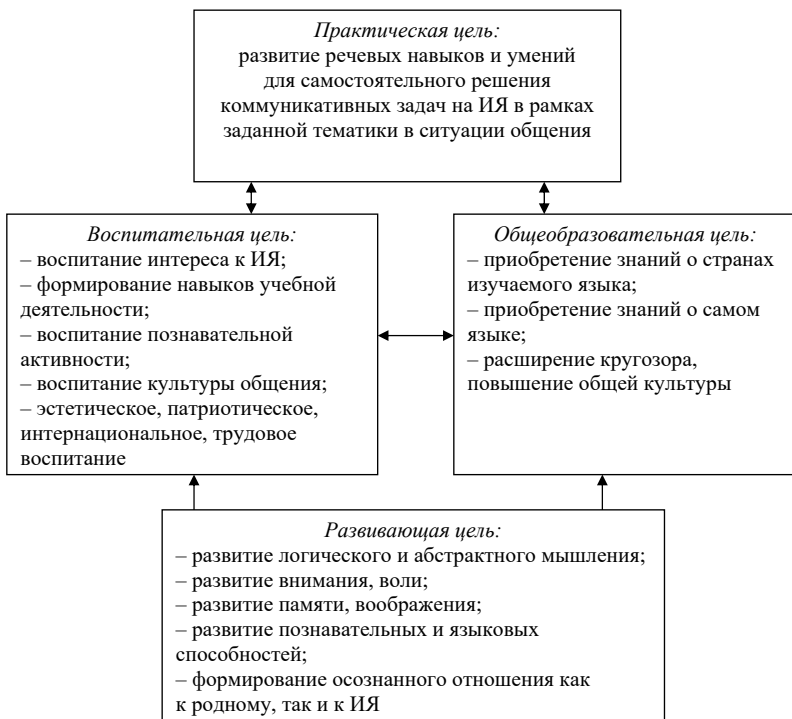


Рис. 2. Соотношение аспектов цели

3. Коммуникативная компетенция и вторичная языковая личность как цели обучения иностранным языкам

В связи с вступлением России в Болонский процесс все чаще в качестве основной цели обучения ИЯ выдвигается *формирование коммуникативной компетенции*. Об этом аспекте базовых компетенций мы говорили в первой лекции. Рассмотрим это понятие и его содержание подробнее.

Общее определение коммуникативной компетенции мы рассматривали в теме 1. Однако в обучении ИЯ речь идет о *билингвальной (полилингвальной) коммуникативной компетенции* (общение на ИЯ), так как требования к образованию в современной Европе подразумевают владение несколькими языками.

Билингвальная коммуникативная компетенция как универсальная включает в себя несколько аспектов:

1) *лингвистическая (языковая) компетенция*: знание и владение аспектами языка, умение использовать фонетическую, лексическую, грамматическую системы языка; понимание системы языка, осознание ее особенностей;

2) *дискурсивная (речевая) компетенция*: умение порождать и варьировать коммуникативно приемлемую речь и корректно интерпретировать содержание речи на иностранном языке; знание и владение типами дискурса, типами текстов, умение их использовать в зависимости от ситуации коммуникации; умение выбрать форму общения и лингвистические средства, исходя из ситуации;

3) *социокультурная компетенция*: понимание социокультурного контекста, в рамках которого развивается социальная общность, говорящая на языке, и в рамках которого обучаемый должен уметь применить свою лингвистическую и дискурсивную компетенции; знание и владение социальными правилами и нормами взаимодействия между индивидуумами и учреждениями; знание истории и культуры общества, социальный опыт;

4) *социолингвистическая компетенция*: понимание и владение стилистическими нормами языка, умение применять языковые средства на разных уровнях (фонетическом, лексическом, грамматическом) в соответствии с особенностями ситуации, социальным статусом коммуникантов и т. д. [54];

5) *компенсаторная компетенция*: способность использовать речевые и неречевые стратегии для того, чтобы восполнить недостающие знания или умения в области лингвистического кода (компенсаторные умения, развитие стратегий общения, воспитание уверенности в себе, самостоятельности, стремления к общению);

6) *когнитивная компетенция*: умение познавать, учиться (учебные умения), развитие интеллектуальных способностей, способности к саморазвитию, стремление к самосовершенствованию [67].

Коммуникативная компетенция в своем формировании проходит несколько уровней. В европейской системе выделяют три уровня компетенции, обозначаемые латинскими буквами А, В, С, каждый из которых поделен на два подуровня (А1, А2, В1 и т. д.).

Каждый уровень характеризуется своими параметрами рецептивной деятельности (восприятие речи на слух и при чтении), продуктивной (говорение и письмо) и интерактивными умениями (взаимодействие в коммуникации). Рассмотрим краткую характеристику уровней (табл. 3).

Таблица 3

Краткая характеристика уровней по шкале CEFR

Уровень	Наименование	Краткая характеристика
A1	Уровень выживания (Breakthrough Level)	Умение понимать простую речь на бытовую тематику; умение сообщать о себе основную информацию; умение адекватно реагировать вербально и невербально на обращенную простую речь
A2	Элементарный уровень (Waystage Level)	Умение понимать реплики и простые тексты на бытовую и общественную тематику; умение рассказывать о себе, своем ближайшем окружении, своей деятельности; умение поддерживать общение, отвечая на реплики собеседника
B1	Пороговый уровень (Threshold Level)	Понимание текстов бытового и общественно-политического характера, преимущественно фабульных, с выделением деталей и общей идеи, если она напрямую сообщается в тексте; умение сообщать разнообразную информацию о себе, окружении, об основных событиях общественной и культурной жизни, о собственной культуре и культуре страны изучаемого языка; умение не только отвечать на реплики, но и инициировать некоторые из них, достигая наиболее полного понимания в общении
B2	Пороговый усиленный уровень (Vantage Level)	Понимание текстов бытового, общественно-политического, страноведческого характера с самостоятельной формулировкой идеи, даже если в тексте она напрямую не сообщается; умение сообщать различную информацию, запрашивать, при соблюдении структуры высказывания в зависимости от стиля; умение регулировать общение, инициировать, переключаться на другие темы в обсуждении и т. д.
C1	Продвинутый уровень (Effectiveness Level)	Понимание текстов и способность общаться в профессиональном плане
C2	Уровень свободного владения (Mastery Level)	Понимание любых текстов, в том числе научных, умения общения в любых сферах на уровне носителя языка, возможность получать образование на иностранном языке

Более подробная характеристика уровней коммуникативной компетенции – в источниках [54; 67].

Активизация. Можно ли сказать, что формулировка цели, предложенная Е.И. Пассовым и европейскими методистами, существенно отличается?

Однако и этот подход не всем методистам представляется правильным. Так, в связи с активным развитием в последние годы лингводидактики часть методистов конечным результатом обучения ИЯ считают **формирование вторичной языковой личности** – «*универсальной, общепедагогической категории, имеющей выход на такие качества личности, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению*» [7].

Являются ли все эти формулировки противоречащими друг другу? На самом деле нет. Ведь если внимательно рассмотреть аспекты коммуникативной компетенции, то мы увидим, что практической цели обучения в понимании Е.И. Пассова соответствуют лингвистический и дискурсивный аспекты, а развивающей цели – когнитивный и компенсаторный и т. д. В целом можно отметить, что **коммуникативная компетенция, как и вторичная языковая личность, являются результатом овладения иноязычной культурой**. Правильнее сказать, что все эти формулировки дополняют друг друга, при этом *овладение иноязычной культурой* следует считать наиболее *глобальной*, но отдаленной целью, а *формирование коммуникативной компетенции* – ее *прагматическим* аспектом. В *формировании вторичной языковой личности* заложены *психолого-педагогические* аспекты и результаты.

4. Соотношение целей и задач обучения

Рассмотрим далее, какое значение вкладывается в понятие «задачи». Необходимость этого диктуется тем, что очень часто слова «цель» и «задача» используются как синонимы. В программах обучения ИЯ и в планах учителей употребляются оба слова, иногда с выделением «*практические цели*», «*воспитательные задачи*».

Г.В. Рогова предложила четко дифференцировать эти понятия. Цель, по ее определению, – «результат решения большой всеобъемлющей задачи, которая... приводит от незнания иностранного

языка к определенному владению им» [49]. Цель достигается путем решения множества задач, но каждая задача ставится с учетом общей цели. То есть *задача отражает определенный этап достижения цели*, например «задачи начального этапа обучения», «задачи n-го года обучения», «задачи цикла уроков», «задачи урока» и т. д. При этом в формулировке задач необходимо учитывать коммуникативную направленность обучения.

Задачи обучения ИЯ тесно связаны с понятием «содержание обучения», о чем мы поговорим в следующей лекции.

Более подробно познакомиться с задачами обучения на разных этапах можно, изучив федеральный государственный образовательный стандарт, а также примерные программы [52; 76; 77]. Кроме того, о правилах формулировки задач при планировании мы поговорим в разделе 3.

Вывод: цель обучения иностранным языкам — категория непостоянная, тесно связанная с методом в широком понимании. В настоящее время взаимосвязанными по сути являются такие цели, как овладение иноязычной культурой, формирование коммуникативной компетенции, развитие вторичной языковой личности. Задачи — это этапы на пути достижения цели, они могут различаться по годам обучения и от урока к уроку.

Вопросы для самопроверки

1. Как определяется цель обучения ИЯ на современном этапе? Какие 4 составляющие выделяются Е.И. Пассовым в этой цели? Как они связаны с содержанием предмета «Иностранный язык»?
2. Что такое коммуникативная компетенция (КК)? Как это понятие связано с современными целями обучения ИЯ?
3. Лингводидактика трактует цель обучения ИЯ как «формирование вторичной языковой личности». Что это такое?
4. Что подразумевается под практическими (прагматическими) целями обучения ИЯ?
5. Что включается в образовательные цели обучения ИЯ?
6. Какие воспитательные и развивающие цели возможно реализовать в обучении ИЯ?
7. Что такое задачи обучения? Как они соотносятся с целями?

Проверь себя

1. Выделите основную цель обучения ИЯ в понимании Е.И. Пасова.

- А. Обучение общению
- Б. Овладение иноязычной культурой
- В. Формирование вторичной языковой личности
- Г. Формирование определенного уровня коммуникативной компетенции

2. Формирование навыков и развитие умений иноязычной речи составляет

- А. Образовательную цель обучения ИЯ
- Б. Развивающую цель
- В. Практическую цель
- Г. Воспитательную цель

3. Коммуникативная компетенция как цель обучения – это

- А. Возможность разговаривать с носителями языка
- Б. Умение общаться на иностранном языке
- В. Способность и готовность вступать в речевое общение для достижения коммуникативных целей
- Г. Знание особенностей межкультурной коммуникации

4. Сколько уровней коммуникативной компетенции выделяется?

- А. Три уровня
- Б. Три уровня, по два подуровня в каждом (всего шесть)
- В. Четыре уровня
- Г. Два уровня, по три подуровня в каждом (всего шесть)

5. Формирование вторичной языковой личности как цель обучения

- А. Противоречит цели овладения иноязычной культурой
- Б. Противоречит формированию коммуникативной компетенции
- В. Тесно связано с формированием коммуникативной компетенции и является следствием овладения иноязычной культурой

Тема 6. Содержание обучения иностранному языку

План

1. Проблема определения содержания обучения иностранному языку
2. Принципы отбора содержания обучения

1. Проблема определения содержания обучения иностранному языку

Под *содержанием обучения* в дидактике традиционно понимается все то, чему следует учить. Дидакты определяют в содержании обучения такие *компоненты*:

- 1) система знаний;
- 2) система общих интеллектуальных и практических навыков;
- 3) опыт творческой деятельности;
- 4) нормы воспитания.

В методике вопрос содержания обучения является проблемным, исходя из специфики предмета ИЯ: беспредметности, беспредельности и т. д. Но прежде всего, предлагается разграничить термины «содержание предмета ИЯ» и «содержание обучения ИЯ» (И.Л. Бим), хотя, несомненно, содержание предмета влияет и включено в содержание обучения. И.Л. Бим включает в первый термин компоненты, традиционно входящие в него (языковой и речевой материал, навыки и умения оперирования ими), а во второй термин добавляет к перечисленному компоненты учебного процесса (действия учителя и учащихся) [4].

Е.И. Пассов определяет содержание обучения как полный перечень объектов обучения, в которых конкретизируются различные компоненты цели. Эти объекты – то, что должно быть представлено в программе по ИЯ, распределено по классам и воплощено в учебниках. Таким образом, содержание обучения рассматривается с точки зрения социального, лингвострановедческого, психологического и педагогического объектов [42].

При этом Е.И. Пассов считает важным решить две задачи:

- 1) выделить тот круг объектов, которыми можно овладеть за часы, отведенные на изучение иностранного языка (проблема отбора содержания обучения);

2) установить оптимальное соотношение групп объектов, входящих в учебный, развивающий и познавательный аспекты.

Опираясь на классификацию элементов содержания И.Я. Лернера, Е.И. Пассов анализирует содержание обучения иноязычной культуре:

1. Совокупность *знаний* об изучаемом языке, о функциях ИЯ в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о способах наиболее эффективного овладения языком и т. д. — *образовательное содержание*.

2. Опыт осуществления речевой и учебной деятельности: опыт использования указанных выше знаний, опыт развития своих речевых способностей, психических функций, отдельных черт личности; непосредственный речевой опыт в виде речевых *навыков* — *психологическое содержание*.

3. *Умения* осуществлять свои речевые функции, необходимые для удовлетворения своих потребностей и потребностей общества, — *социальное содержание цели*.

4. Опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой, к речевым партнерам, к ИЯ как к учебному предмету, к роли ИЯ в обществе — то есть опыт, связанный с системой ценностей личности — *мотивацией* — это *педагогическое содержание цели* [26; 43].

Таким образом, Е.И. Пассов выделяет 4 элемента (компонента) содержания обучения, с одной стороны соотносящихся с традиционным дидактическим подходом, с другой — ориентированных на специфику предмета.

Интересно также посмотреть точку зрения другого методиста Р.К. Миньяр-Белоручева, который, выделив три компонента — знания, умения и навыки, — более подробно описывает, какие *знания* должны включаться в содержание обучения:

- 1) языковой материал (фонемы, интонаемы, лексические единицы, ситуативные клише и готовые фразы, грамматические структуры, буквы);
- 2) понятие о способах и приемах речевой деятельности;
- 3) понятие о правилах;
- 4) лексический фон (дополнительные сведения о значениях слова, например, английские слова *lunch*, *dinner* отличаются от русского *обед*);

- 5) национальная культура (языковые реалии, передающие национальные понятия: *pub, pet, gardening*);
- 6) тематические понятия (технические термины, деловой язык и т. д.) [цит. по: 49].

Таким образом, содержание обучения ИЯ тесно связано с содержанием и спецификой предмета ИЯ, хотя и не сводится к нему. Кроме того, содержание тесно связано с целями обучения (Е.И. Пасов). Надо также отметить, что содержание обучения (т. е. полный перечень объектов обучения) будет варьироваться в зависимости от уровня коммуникативной компетенции, которой должны овладеть учащиеся, но в целом общая схема компонентов содержания обучения остается:

- знания;
- навыки;
- умения;
- мотивация.

Однако и такой перечень в последние годы считается неполным. Большинство методистов склоняется к мнению, что основой содержания обучения должны стать не навыки и умения, а *компетенции и их составляющие*. Кроме того, в содержание обучения включаются *темы и основные ситуации общения*.

Е.Н. Соловова выделяет следующие аспекты содержания:

- 1) *лингвистический аспект*: единицы языка и речи;
- 2) *методологический аспект*: общеучебные навыки и умения (работа со словарем, использование справочной литературы, самоконтроль и самокоррекция, планирование собственной деятельности);
- 3) *психологический аспект*: навыки и умения использования языкового и речевого материала [54].

Более подробно содержание обучения ИЯ описывается в федеральном государственном образовательном стандарте [76; 77], а содержание по годам обучения – в программах.

2. Принципы отбора содержания обучения

Как уже было отмечено, языковые средства любого языка очень разнообразны, и человек практически не в состоянии овладеть всем богатством языковых средств, особенно за те часы, что отведены на изучение ИЯ.

Поэтому перед методистами и преподавателями постоянно стоит задача отбора содержания обучения или круга объектов, наиболее важных и значимых для изучения. Этот отбор должен осуществляться с учетом выдвинутой цели обучения. Но чтобы этот отбор не был случаен и необоснован, нужно всегда руководствоваться *двумя принципами*:

- 1) необходимости и достаточности содержания в целом или его частей для реализации практических целей обучения;
- 2) доступности содержания в целом или его частей для усвоения.

Первый принцип означает, что содержание обучения должно охватывать те языковые средства, тексты, тематику, которые не только необходимы, но и достаточны для развития тех или иных речевых умений на определенном уровне. Второй принцип означает учет реальных возможностей учащихся для усвоения отобранного материала.

Таким образом, отдельные компоненты содержания обучения представляют собой лишь небольшую часть возможных языковых средств. В этой связи появляется такое понятие, как *«минимум языкового и речевого материала»* (языковой минимум), то есть минимальный объем, необходимый и достаточный для реализации поставленных задач в определенных условиях и в определенный период жизни.

Вопросы для самопроверки

1. Что включается в современное представление о содержании обучения ИЯ?
2. Почему вопрос отбора содержания обучения ИЯ является проблемным? Какими основными принципами нужно руководствоваться при отборе содержания обучения ИЯ?

Проверь себя

1. Основным содержанием учебного предмета «Иностранный язык» является

А. Формирование речевых навыков

Б. Сообщение знаний о правилах построения высказывания, о языковых особенностях

В. Формирование умений общения на основе знаний и навыков

2. Отметьте умение, которое соответствует методологическому аспекту содержания.

- А. Умение использовать знакомую лексику соответственно ситуации
- Б. Умение работать со словарем, справочной литературой
- В. Умение выражать свое отношение к проблеме
- Г. Умение общаться в ситуации повседневного общения

3. Психологический аспект содержания включает в себя

- А. Грамматический и лексический материал
- Б. Лексические и грамматические навыки и умения
- В. Речевой материал
- Г. Социокультурный аспект

4. Лингвистический аспект содержания обучения ИЯ включает в себя (2 пункта)

- А. Лексический и грамматический материал
- Б. Лексические навыки и умения
- В. Речевой материал
- Г. Общеучебные умения

5. Формирование общеучебных умений соответствует

- А. Психологическому аспекту содержания
- Б. Методологическому аспекту содержания
- В. Лингвистическому аспекту содержания

Тема 7. Принципы обучения иностранным языкам

План

1. Понятие принципа обучения
2. Общедидактические принципы
3. Специфические принципы обучения иностранным языкам

1. Понятие принципа обучения

Любое обучение как организованная деятельность опирается на объективные *закономерности, которые определяют действия учителя и ученика*. Эти закономерности называются *принципами обучения*.

Так как методика – наука частная, то большинство закономерностей (принципов) появляется из смежных наук. Многие принципы, взятые из дидактики, используются при обучении любому

предмету. Их называют *общедидактическими*. Другие, учитывая специфику ИЯ, раскрывают закономерности обучения языкам. Эти принципы называют *специфическими*.

Рассмотрим сначала общедидактические принципы. Эти принципы определяют не только закономерности обучения разным предметам, но и закономерности обучения в рамках разных методов обучения ИЯ.

2. Общедидактические принципы

На современном этапе ведущими являются следующие общедидактические принципы (ОД) [49]:

1. Принцип научности. Он означает, что весь процесс обучения, начиная от постановки целей и заканчивая отбором языкового материала и выбором методов и приемов обучения, должен строиться на сугубо научной основе. Данные смежных наук и самой методики должны обязательно учитываться при планировании и реализации всего процесса обучения.

Чтобы реализовать этот принцип, необходимо:

- внимательно следить за последними научными изысканиями в методике и смежных науках;
- тщательно собирать языковой материал;
- планировать каждый этап обучения и отслеживать результаты.

2. Принцип активности. Овладение языком возможно только в том случае, если интенсифицирована деятельность каждого учащегося, если каждый является активным участником учебного процесса, вовлечен в речевую деятельность на протяжении всего курса обучения. А для этого деятельность должна быть мотивирована на всех этапах и иметь для выполняющего личностный смысл.

Принцип активности достигается чередованием разных *видов работ*:

- *хоровая (фронтальная) работа* (при обучении и совершенствовании произношения, при чтении слов, словосочетаний, предложений за диктором, за учителем и т. д.);
- *работа в малых группах*: в парах, триадах (у каждой группы задания могут быть либо одинаковые, либо разные, например, составить диалог по одной ситуации для всех или каждой паре – индивидуальное задание);

- работа *группы в целом* (весь класс выполняет одно и то же задание, но каждый ученик работает самостоятельно, например при чтении текста про себя, выполнении письменного задания);
- *коллективная* работа (предполагает общую цель, но каждый выполняет свою часть работы); для решения коммуникативной задачи требуются взаимодействие и взаимоответственность участников работы; цель ее осознается как единая для всех и каждого, а организация такой деятельности предполагает распределение ролей.

Чтобы реализовать этот принцип, нужно:

- ставить перед учащимися проблемные вопросы;
- развивать у учащихся интерес к ИЯ, положительную мотивацию.

3. Принцип сознательности. Впервые был сформулирован (применительно к обучению ИЯ) в отечественной методике в рамках сознательно-сопоставительного метода в 50-е годы XX века. Сознательное (осознанное) изучение языковых явлений повышает интеллектуальные способности учащихся и позволяет обучать не только пониманию мысли, выраженной средствами ИЯ, но и самим выражать свои собственные мысли.

Этот принцип предполагает отбор содержательно ценного материала, обеспечивающего развитие познавательных способностей учеников. Необходимо организовывать целенаправленное и осмысленное изучение языкового материала, его творческую переработку.

Это осмысление может обеспечиваться:

- через *ситуативную* обусловленность предлагаемого учебного материала, использование реальных и воображаемых ситуаций;
- через *правило-инструкцию*, указывающее на функцию усваиваемого явления, его форму и значение;
- через *выделение характерных признаков* в усваиваемом материале в целях создания ориентировочной основы для правильного выполнения действий с ним;
- через *наглядность*, позволяющую связать предмет, действие, явление с его смысловым выражением;
- через различные *языковые средства* (контекст, синонимы и т. д.).

4. Принцип наглядности. Этот принцип занимает особое место в обучении ИЯ, поскольку ИЯ мало или совсем не представлен в окружающей школьника жизни. Именно поэтому необходимо

создавать условия для постоянного слушания иноязычной речи – слуховая наглядность. Но понимание иноязычной речи, особенно на начальных этапах, невозможно и без зрительной наглядности. Наглядность (слуховая и зрительная) моделирует ситуацию общения, создает дополнительный стимул к речи, повышает интерес школьников.

Чтобы реализовать этот принцип, необходимо:

- частое использование звукозаписи (носителя ИЯ), желательно не только в классе, но и дома;
- максимальное использование разнообразной зрительной наглядности;
- создание ситуаций для общения не только вербальным способом, но и невербальными средствами (серия картинок, пантомима и т. д.).

5. Принцип доступности и посильности. Обучение должно строиться на уровне возможностей детей, чтобы они не испытывали непреодолимых трудностей. Однако это не означает полного отсутствия трудностей. Они должны быть, так как только преодоление трудностей доставляет чувство удовлетворения и обеспечивает продвижение в изучении ИЯ.

Для соблюдения этого принципа нужно знать возможности каждого учащегося и класса в целом и планировать свою работу в зависимости от этого. Как считают психологи, наиболее эффективно усваивается то, что входит в «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Доступность обеспечивается и самим учебным материалом (его содержание и структура должны соответствовать уровню понимания ученика), и его организацией, и методикой работы с ним.

Рекомендации:

- в ходе занятия следить за тем, как происходит усвоение материала учащимися;
- составлять задания с учетом возможностей отдельных групп учащихся, чтобы обеспечивать развитие каждого по высшему для него уровню;
- тщательно планировать каждый этап обучения.

6. Принцип прочности знаний. Этот принцип приобретает особое значение в обучении ИЯ, поскольку изучение языка сопряжено с постоянным накоплением языковых и речевых единиц, которые

должны сохраняться в памяти. Часто изучение более сложных языковых единиц невозможно, если изученные ранее более простые не приобрели свойства прочности (этот принцип тесно связан с таким свойством навыка, как устойчивость, — см. тему 8).

Прочность обеспечивается содержанием материала, яркостью его преподнесения, большой тренировкой в восприятии и воспроизведении материала, систематическим контролем.

Рекомендации:

- показывайте важность материала для общения;
- старайтесь установить как можно больше разных ассоциативных связей, затрагивающих мысли и чувства учащихся;
- обеспечивайте учащимся многократную встречу с усваиваемым материалом в разнообразных контекстах так, чтобы ученики активно пользовались им;
- устанавливайте обратную связь с помощью различных форм контроля и самоконтроля.

7. Принцип индивидуализации обучения. Этот принцип особенно актуален на современном этапе, так как основной задачей образования является личностное развитие учащихся, становление их индивидуальности с присущими этой индивидуальности психологическими особенностями, мотивами, интересами и т. д.

Особенно важно учитывать этот принцип в обучении ИЯ, так как невозможно учить общению, не учитывая личностных свойств каждого учащегося, а также его возможностей — языковых и интеллектуальных. Нужно знать и учитывать такие психологические свойства каждого, как экстра- и интровертированность; дедуктивный и индуктивный способ мышления; уровень развития самоконтроля.

Рекомендации:

- приступая к обучению ИЯ, познакомьтесь с учащимися, чтобы узнать их психологические особенности, интересы (лучше сделать это в непринужденной форме — в виде игры, а для более старших школьников, взрослых — в виде опроса, анкеты, беседы и т. д.);
- внимательно присматривайтесь, как происходит овладение учебным материалом разными учащимися, оказывайте помощь тем, кто в ней нуждается;

- используйте дифференцированные задания, чаще организуя индивидуальную или коллективную работу (см. пункт «Принцип активности»);
- давайте учащимся опоры разной степени развернутости;
- организуя работу в малых группах, объединяйте учащихся с учетом их индивидуальных особенностей (общение двух интровертов, например, вряд ли будет развернутым и полноценным).

8. Принцип воспитывающего обучения. Любое обучение должно не только давать знания и формировать навыки, но и воспитывать личность, развивать не только интеллектуальную, но и эмоциональную сферу учащегося. Этот принцип реализуется в том, что при правильно организованном обучении доминирующими мотивами учебной деятельности становятся не мотивы страха, поощрения и т. д., а мотивы познания окружающего мира, собственного совершенствования.

Для реализации этого принципа необходимо:

- вооружить учащихся рациональными приемами труда по овладению ИЯ, формировать у них культуру умственного труда, большее значение придавать самоконтролю и самооценке;
- помогать им учиться общению, нормам поведения людей в обществе, учить их слушать собеседника, прививать культуру речевого и неречевого поведения;
- воспитывать разнообразные чувства учащихся средствами ИЯ, чаще используя музыкальные произведения, произведения искусства и т. д.

На этом мы закончим перечислять общедидактические принципы обучения ИЯ, так как эти 8 являются наиболее важными. Перейдем теперь к принципам, специфическим именно для обучения ИЯ.

3. Специфические принципы обучения иностранным языкам

Прежде всего, необходимо уточнить, что приведенные ниже принципы в наибольшей степени соответствуют коммуникативному методу [44] и в рамках других методов обучения иностранным языкам даже при внешней схожести названий могут трактоваться иначе.

1. Принцип коммуникативной направленности обучения. Основным методом обучения ИЯ на современном этапе признан коммуникативный метод. Он подразумевает изучение ИЯ в активной речевой деятельности. Главной задачей при этом является обучение

иноязычному общению и формирование коммуникативной компетенции от уровня к уровню.

В рамках данного метода *ведущим является принцип коммуникативной направленности обучения*. Это означает, что обучение должно строиться таким образом, чтобы вовлекать учащихся в устную и письменную коммуникацию, общение на ИЯ в течение всего курса [41].

Этот принцип определяет отбор и организацию всего учебного материала: тематику, сферы общения, ситуации общения.

Тема регулирует и минимизирует речевое поведение собеседников. Она обеспечивает взаимодействие собеседников в содержательном плане (о чем говорить, читать, писать и т. д.).

Сфера общения позволяет установить, где, когда, между кем может происходить общение. В сферах общения возникают различные *ситуации*, которые включают в себя тех, кто говорит, кому говорят, отражающие их взаимоотношения и т. д. (см. тему 11).

Этот принцип требует соответствующей организации всего учебно-воспитательного процесса, деятельности учащихся в нем. С самого начала обучения учащимся нужно помочь в приобретении элементарных умений общения на изучаемом языке, осуществления речевых действий с учебным материалом в близких им ситуациях общения.

Рекомендации:

- при формировании различных умений важно уже при знакомстве с новым языковым явлением показать его возможности для общения (то есть как оно используется в речи), так, чтобы у учащихся возникла потребность овладеть этой единицей и использовать ее в своей коммуникации;
- поскольку усвоение материала возможно только при многократном повторении, нужно обеспечить «повторение без повторения», что достигается при внесении чего-то незначительно нового в задание или ситуацию, исходя из реальных условий обучения в конкретной группе учащихся;
- на этапе тренировки в использовании новой лексической единицы необходимо предлагать больше упражнений, содержащих определенную коммуникативную задачу, так называемых условно-речевых упражнений (см. тему 10);

— организуя общение на основе усваиваемого материала, нужно создавать благоприятные условия, располагающие к общению, чтобы учащимся доставляло удовольствие слушать, читать, говорить на ИЯ; методисты советуют не показывать своего раздражения неумением учеников выполнить задание, вселять в них уверенность в том, что они продвигаются в овладении ИЯ, больше подчеркивать их успехи, чем неудачи.

2. Принцип учета родного языка. Разные методы обучения, как мы видели, относились к использованию родного языка прямо противоположно: от обязательного использования родного языка (опоры на родной язык, в основном в виде перевода) до принципа исключения родного языка.

Современный подход к этой проблеме позволил примирить эту методическую антиномию (хотя есть много методистов, до сих пор придерживающихся одного из вышеназванных принципов). В рамках коммуникативного метода провозглашается принцип учета родного языка. Истоки его можно найти в сознательно-сопоставительном методе, хотя есть и отличия. Родной язык должен учитываться при отборе содержания обучения и его организации.

В лингвистическом плане этот принцип используется для прогнозирования трудностей при обучении различным сторонам иноязычной речи; в психологическом плане — для определения структуры речевых действий, то есть какие действия и сколько нужно произвести, чтобы выработать речевые умения.

Поскольку вторичная языковая личность формируется на языковом коде, уже имеющемся у учащихся, нельзя избежать сопоставления языковых явлений ИЯ с таковыми родного языка. Используя такие механизмы усвоения иноязычной речи, как транспозиция и интерференция (см. тему 8), мы экономим время или предупреждаем возникновение трудностей при усвоении сходных или частично сходных языковых явлений. Именно в этом сравнении языковых систем и заключается данный принцип.

При этом роль перевода в обучении минимизируется, перевод используется только в случае крайней необходимости. Также родной язык можно использовать при объяснении сложного грамматического материала.

Таким образом, принцип учета родного языка призывает анализировать речевой опыт учащихся, не преувеличивая роль родного языка, но и не исключая его из обучения.

Рекомендации:

- в процессе обучения ИЯ покажите, как можно использовать имеющиеся навыки в родном языке при изучении ИЯ;
- не обучайте детей тому, что они знают и умеют из родного языка, оставляйте время для формирования новых навыков;
- обучая частично сходному языковому явлению, особенно подчеркивайте, в чем состоит разница (в форме, в употреблении и т. д.);
- избегайте перевода на русский язык, где возможно, шире используя зрительную наглядность, контекст, другие языковые средства.

3. Принцип дифференцированного и интегрированного обучения.

Как известно, термин «дифференциация» означает различие, а «интеграция» – объединение. Таким образом, в самой формулировке принципа заложены противоположные тенденции. Это опять же связано со спецификой предмета ИЯ. С одной стороны, для каждого вида речевой деятельности характерен свой набор действий и даже свое лексико-грамматическое оформление. Следовательно, необходимо проводить разграничение в обучении аудированию, говорению, чтению и письму, используя упражнения, адекватные формируемой деятельности.

С другой стороны, невозможно обучать говорению вне связи его с аудированием (в диалогической речи слушание и понимание собеседника – необходимое условие говорения); обучение письму также тесно связано с чтением и т. д. Нельзя научить слову вне его связи с произношением (интеграция фонетических и лексических навыков) и употреблением, функцией (интеграция с грамматическими навыками) и т. д. Таким образом, несмотря на различные виды упражнений на тренировку того или иного навыка или выработку умений, всегда нужно помнить о том общем, что проявится в речевом общении.

Рекомендации:

- обучайте чтению на основе уже изученного материала в устной речи, а в дальнейшем – устной речи в тесной связи с чтением и письмом (принцип устного опережения);
- при обучении грамматике старайтесь использовать изученную ранее лексику и наоборот;

- формирование фонетических навыков по возможности осуществляйте на понятном лексико-грамматическом материале, тренируя произношение не только (и не столько) на уровне слогов и слов, но и на уровне понятных фраз;
- при обучении говорению обращайтесь внимание на необходимость слушать партнера (аудирование), иначе возможны ошибки в коммуникации.

Перечисленные принципы являются базовыми в существующем методе обучения. Также есть ряд частных принципов, которые тоже учитываются, но не имеют решающего значения. С ними вы можете познакомиться в специальной литературе.

Вывод: современные принципы обучения ИЯ формировались постепенно, новые принципы возникают по мере развития методики. Часть принципов применима в обучении любому предмету, их называют общедидактическими. Другие являются специфическими только в рамках обучения иностранным языкам.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое принцип обучения? Изменялись ли принципы обучения ИЯ на разных этапах развития методики? Приведите примеры.
2. Почему ряд принципов обучения ИЯ называют общедидактическими? Какие принципы относятся к этой группе? Как реализуются на практике принципы активности, сознательности, прочности знаний?
3. Какие принципы являются специфическими для обучения иностранным языкам? Всегда ли они присутствовали в обучении ИЯ или появились на определенном этапе? Для какого метода обучения характерны эти принципы? Как реализуется принцип коммуникативной направленности в обучении ИЯ?
4. Какова роль родного языка в обучении иностранному? Как изменялась она в разных методах обучения? Как трактуется эта роль с точки зрения коммуникативного метода обучения?
5. Как соотносятся интеграция и дифференциация в обучении ИЯ?

Проверь себя

1. Исключите принцип, который не используется в современном обучении ИЯ в том виде, в котором он представлен в списке.

- А. Опоры на родной язык
- Б. Наглядности
- В. Интеграции и дифференциации
- Г. Сознательности

2. Какой из этих принципов не является специфическим в обучении ИЯ?

- А. Учета родного языка
- Б. Коммуникативной направленности
- В. Интеграции и дифференциации
- Г. Сознательности

3. Как правильно называется специфический принцип в коммуникативном методе?

- А. Отказа от родного языка
- Б. Учета родного языка
- В. Опоры на родной язык
- Г. Исключения родного языка

4. Принцип сознательности в коммуникативном методе реализуется через

- А. Ситуативную обусловленность и осознание характерных признаков языкового материала
- Б. Заучивание правил наизусть
- В. Сопоставление и сравнение языковых систем

5. Индивидуализация обучения достигается за счет

- А. Уменьшения групп
- Б. Подбора заданий и материала с учетом индивидуальных психологических особенностей
- В. Индивидуальных занятий преподавателя с каждым учащимся во внеурочное время

Тема 8. Проблема навыков и умений в методике обучения иностранным языкам

План

1. Понятия «навык» и «умение»
2. Свойства навыка. Транспозиция и интерференция
3. Свойства умения
4. Последовательность формирования навыков и умений
5. Условия и критерии формирования речевых навыков

1. Понятия «навык» и «умение»

Проблема формирования навыков и умений в методике обучения ИЯ является одной из ключевых. Но для начала рассмотрим, как трактуются понятия «навык» и «умение» в психологии.

Овладение любой деятельностью представляет собой психологически сложный процесс формирования навыков и развития умений. В психологии *навык* определяется как *автоматизированные компоненты сознательно выполняемой деятельности, образующиеся путем упражнений (тренировки)* (С.Л. Рубинштейн) [51].

Однако ряд методистов и психологов считают, что навыки и умения — это не сами действия, а способность их совершать. Таким образом, другое определение *навыка* — *это способность автоматизированного совершения действий*, а *умение* — *это способность управлять навыками для решения задач, возникающих в ходе деятельности* [63].

В методике, прежде всего, рассматриваются такие понятия, как «*речевой навык*» и «*речевое умение*». Например, Е.И. Пассов предлагает определить *речевое умение как способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения* [42]. А С.Ф. Шатилов рассматривает *речевое умение как способность мобилизовать свой речевой опыт, интегрировать его элементы и легко и правильно пользоваться речью в устной и письменной формах в соответствии с коммуникативной задачей и условиями общения* [63].

Соотношение навыков и умений и процесс становления их — также проблема методики. Здесь можно обозначить два подхода.

Б.В. Беляев считает, что формирование речи проходит в три этапа: *первичное умение*, получаемое в результате усвоения языковых знаний; в результате многократного повторения первичного умения

формируется *речевой навык*, который в дальнейшем переходит во *вторичное умение* [3].

Но, по мнению Е.И. Пассова, такая схема не обеспечивает переноса навыка в новые условия, в которых он должен функционировать. Он предлагает более простую схему: *навык – речевое умение*. При этом продуктивность схемы возможна, только если навык формируется в условиях, близких к речевым [42].

В настоящее время наиболее принятой считается схема, выделяющая:

1 этап – овладение основой действия на основе образца и инструкций – *операция*;

2 этап – формирование автоматизированных компонентов действия путем многократных повторений операции – *навык*;

3 этап – комбинирование навыков в новых сочетаниях для достижения цели деятельности – *умение*.

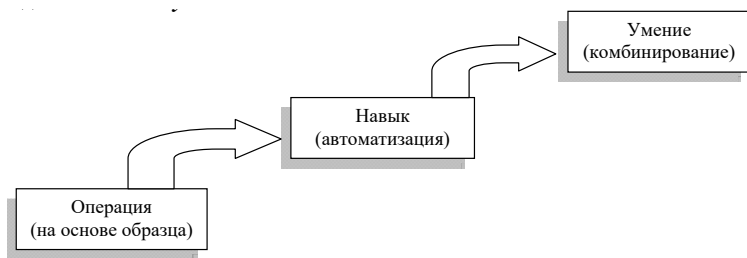


Рис. 3. Этапы развития элементов деятельности

Более подробно процесс формирования навыков и умений мы рассмотрим далее.

2. Свойства навыка. Транспозиция и интерференция

К основным свойствам навыка относят автоматизированность, устойчивость и гибкость. Рассмотрим их подробнее.

1. *Автоматизированность*, то есть способность обучаемого совершать действия без активного участия сознания. Это свойство дает возможность выполнять творческую речевую деятельность без решения частных задач. В понятие автоматизированности входят: а) скорость протекания действия; б) экономность; в) низкий уровень напряженности; г) легкая возбудимость стереотипа.

2. **Устойчивость.** Хорошо сформированный навык с трудом поддается изменению. Поэтому неправильно сформированный навык исправить бывает очень трудно. Кроме того, навык проявляет устойчивость при столкновении с другими навыками (например, при включении отработанного звука в слово или звукосочетание: звук [w] включается во фразу “Very well” – сочетание звуков [v – w]).

3. **Гибкость** – способность к переносу, то есть сформированный навык может функционировать на новом материале. Гибкость можно рассматривать в двух планах:

- как способность включаться в новой ситуации;
- как способность функционировать на новом речевом материале.

Гибкость формируется в процессе создания автоматизированности и устойчивости. Таким образом, навыку свойственны две противоположные тенденции: быть устойчивым, стереотипным и в то же время быть подвижным, «приспосабливаться» к новым условиям.

Кроме того, рассматривая основные свойства навыка, мы должны помнить о таких двух важных понятиях (или механизмах) формирования навыка, как транспозиция и интерференция.

Транспозиция – положительный перенос сформированного навыка на новый материал и вновь формируемые навыки.

Интерференция – тоже влияние имеющихся навыков на новые, но со знаком «минус».

Чтобы лучше понять действие этих механизмов, нужно рассмотреть влияние родного языка на усвоение иностранного. Для этого мы обратимся к теории билингвизма, которая выделяет *чистый билингвизм* (например, в двуязычных семьях, где ребенок овладевает двумя (или более) языковыми системами параллельно, при этом они практически не влияют друг на друга) и *смешанный билингвизм* (когда овладение вторым языком происходит, когда ребенок уже владеет речевыми механизмами родного).

При смешанном билингвизме, который также имеет место в школьном обучении ИЯ, овладение вторым языком подчиняется *закону вторичности*, то есть языковой код второго языка накладывается на языковой код родного, при этом языковые явления двух языков сопоставляются (с разной степенью осознания). Закон вторичности подкрепляется определенными свойствами психики. Программа действия формируется в мозге не каждый раз заново,

а в результате коррекции существующих сходных программ. То есть при обучении ИЯ происходит сопоставление его с родным (вспомните сознательно-сопоставительный метод). Именно такое сопоставление и позволяет использовать транспозицию (перенос), что помогает существенно повысить эффективность обучения и в то же время учесть отрицательное влияние (интерференцию).

Перенос может быть осуществлен при наличии психологических, психолингвистических и лингвистических предпосылок: а) учащийся обладает определенной степенью осознания явлений родного языка; б) учитель определенным образом воздействует на ученика, помогая сопоставить сходные явления, направляя его.

Также нужно отметить, что перенос имеет неодинаковый характер, и это зависит от степени сходства (различия) сопоставляемых явлений:

а) если языковые явления имеют полное сходство (при соблюдении принципа аппроксимации⁴), то перенос часто осуществляется интуитивно (например, русский звук [п] и английский [p]). При этом транспозиция экономит время, и учителю не нужно заниматься формированием данного навыка специально;

б) при формировании навыков употребления явлений, отсутствующих в родном языке, как транспозиция, так и интерференция действуют незначительно;

в) при наличии неполного сходства транспозиция может осуществляться на ассоциативной основе (при контроле сознания). Но именно в этой группе языковых явлений появляется опасность интерференции («отрицательного переноса»), так как в этом случае приемы выполнения действия переносятся на внешне сходные по способам выполнения действия и это порождает ошибки. В этом случае необходимо выполнение речевых действий, в результате которых обеспечивалось бы осознание сходства и различия языковых явлений.

При овладении частично сходными речевыми действиями ошибки могут допускаться как в образовании формы, так и в плане употребления (сравните: *to meet smb* – *встретиться с кем-либо*; *to meet with* – *испытать, подвергнуться, встретиться с чем-то*).

⁴ Аппроксимация – допустимое отклонение от нормы, не влияющее на смысло-различение.

Как транспозиция, так и интерференция представлены двумя формами: **межязыковой**, которая действует при сопоставлении языков, и **внутриязыковой**, действующей на уровне навыков одного языка.

При выборе приемов преодоления интерференции важно знать, в чем различие: в форме или в употреблении. Наиболее эффективными для преодоления интерференции считаются *контрастивные* и *корректирующие упражнения* (все они должны сразу сопровождаться ключами).

Итак, мы рассмотрели три основных свойства навыка: автоматизированность, устойчивость и гибкость. Но это еще не полный перечень качеств навыка.

Активизация. Прежде чем мы познакомимся с остальными свойствами, давайте выясним, с каким понятием физиологии необходимо соотносить навык; каковы условия его формирования.

Среди дополнительных свойств навыка называют следующие.

4. **Обусловленность** — зависимость от ситуации. Навык в одних и тех же условиях проявляется одинаково.

5. **Репродуктивность** — возможность неоднократного воспроизведения одного и того же речевого действия.

6. **«Сознательность»** — на первый взгляд, данное свойство противоречит первому — автоматизированности. Многие психологи настаивают на отсутствии участия сознания в навыке (Б.М. Теплов, Б.В. Беляев). Другие же полагают, что никакого противоречия здесь нет, так как навык, не проявляя сознательности в процессе функционирования, тем не менее сознателен по природе, так как в момент совершения действия внимание выполняющего его направлено не на способы совершения отдельных действий (навыков), а на цель деятельности. Действия выполняются автоматически, но при этом осознаются (например, допустив ошибку, мы замечаем ее, в то время как при чистом автоматизме без участия сознания мы бы ее не заметили).

7. **Относительная сложность** — навык как действие не обязательно состоит из одной операции. Так, на уровне навыка может «порождаться» слово, фраза и даже целые цепочки фраз.

Вышеназванные качества навыков можно отнести к свойствам как речевых навыков, так и навыков вообще. Но есть еще два свойства, присущих только речевым навыкам.

8. *Комплексность* — например, какой-либо грамматический навык не может существовать сам по себе, он тесно связан с рядом лексических навыков и т. д.

9. *Языковая оснащённость* — речевые навыки используют разнообразные языковые средства (фонемы, лексемы, грамматические структуры, буквы, знаки пунктуации и т. д.).

3. Свойства умения

Умение обычно характеризуется как более сложное и комплексное явление по отношению к навыку. Далеко не всегда навыки, даже хорошо сформированные, могут гарантированно перейти в умение. Если формирование навыка происходит в отрыве от ситуации, не появляется осознание, с какими речевыми условиями данный навык соотносится, он не переходит в умение. Например, выполняя письменные грамматические упражнения по выбору правильного времени, учащиеся могут это делать быстро и правильно, ориентируясь на маркеры времени (наречия, вспомогательные глаголы и пр.). Однако в говорении при использовании тех же времен допускают грубые ошибки. Это означает, что речевое действие по выбору времени не было связано с условием ситуации.

Рассмотрим, какие свойства характеризуют умения:

1. Целенаправленность. Это свойство присуще только умению. Если при выполнении деятельности коммуникант прежде всего осознает, какую цель необходимо достичь, и только потом выбирает необходимые средства и навыки, можно говорить об умении. Это свойство обеспечивается за счет продукта речевой деятельности (высказывание или понятый смысл высказывания). Целенаправленность умения позволяет управлять речевой деятельностью для достижения поставленной цели.

2. Динамичность. По определению П.Б. Гурвич, речевое умение — деятельность, неподготовленная и во времени, и в комбинационном отношении, и внешним побуждением [9]. То есть оно предполагает способность быстрого нахождения способов решения задач. Даже если коммуникант решает одну и ту же задачу (например, рассказывает о своей семье или расспрашивает кого-то об отпуске), каждый раз он будет осуществлять речевую деятельность по-новому, если это истинное умение. Если же он проговаривает один и тот

же заученный текст, то можно говорить только о навыке. Динамичность умения связана с такими свойствами навыка, как гибкость и автоматизированность.

3. Продуктивность. В противоположность репродуктивности навыка, когда действие не выстраивается каждый раз заново, а просто воспроизводится, продуктивность заключается в том, что каждый раз создаются не встречавшиеся в речевом опыте сочетания речевых единиц (имеющиеся стереотипы трансформируются согласно цели).

4. Интегрированность, то есть «спаянность» навыков и других компонентов, возникающая на основе их синтеза. Это свойство опирается на такие качества навыка, как устойчивость и относительная сложность. В речевом умении могут интегрироваться: а) навыки разного характера (лексические, грамматические); б) навыки разной степени автоматизированности; в) неавтоматизированные компоненты (знания, эмоции, мировоззрение и т. д.).

5. Самостоятельность. Здесь нужно рассматривать два аспекта этого свойства:

- независимость речевого умения на ИЯ от родного языка (ориентация умения не на перевод, а на иноязычное содержание);
- независимость от непосредственно воспринимаемых опор (план, схема и т. д.); последние должны быть переходным, вспомогательным средством, годным лишь в процессе формирования умения (ограниченный отрезок времени).

6. Иерархичность. Умение представлено двумя уровнями: операционным (навыки) и мотивационно-мыслительным (собственно умение), хотя последняя сфера принадлежит не самому умению, а личности человека. Тем не менее в умении мотивационная сфера (что и зачем делать) является преобладающей, ведущей, а операционная (как делать) подстраивается под нее.

Стоит отметить, что умение общаться – это не сумма умений говорить, слушать, читать и писать. Оно интегративно и возникает на базе других умений, но это умения разного характера и порядка. Конкретные виды умений, необходимых для устного и письменного общения, мы рассмотрим в разделе 2.

4. Последовательность формирования навыков и умений

Выясним, как же формируются навыки и умения в целом. Как мы уже отметили, Е.И. Пассов предложил двухкомпонентную схему, в которой сначала происходит формирование навыка, а затем он трансформируется в умение.

С.Ф. Шатилов определил 3 этапа, которые проходит навык в процессе его становления и перехода в умение:

1. **Ориентировочно-подготовительный** (ознакомительный, этап презентации и объяснения⁵): на этом этапе учащиеся знакомятся с новым языковым явлением, им сообщается правило, даются опоры (ориентиры) выполнения действия, образец его выполнения. При этом ученики активно осмысливают новое явление. На этом этапе очень важно создать условия для преодоления интерференции, особенно если новое явление имеет сходство с ранее изученным явлением родного или иностранного языка (внутриязыковая и межъязыковая интерференция). Здесь эффективны следующие упражнения:

- на аудирование нового материала;
- узнавание и распознавание нового материала;
- упражнения в фонетической отработке нового явления.

Некоторые методисты рекомендуют выполнение тренировочных упражнений на этом этапе.

2. **Стереотипизирующе-ситуативный** (этап тренировки и автоматизации): здесь начинается автоматизация постоянных компонентов речевого действия в тождественных или аналогичных ситуациях, в которых отрабатываемое явление остается неизменным. При этом обязателен контроль преподавателя или самоконтроль с помощью ключей, чтобы не допустить неправильного формирования навыка. На данном этапе используются:

- тренировочные упражнения;
- некоторые условно-речевые упражнения.

3. **Варирующе-ситуативный** (ситуативный, или этап практики): происходит дальнейшее формирование навыка, то есть его автоматизация и создание качеств гибкости и устойчивости в различных

⁵ В скобках даются дополнительные наименования этапов, предлагаемые другими методистами.

ситуациях, и, как следствие, появляется возможность перехода его в умение. Поэтому часто этот этап характеризуют как «*выход в речь*». Здесь эффективны:

- условно-речевые упражнения;
- собственно речевые упражнения [63].

5. Условия и критерии формирования речевых навыков

Формирование прочных речевых навыков возможно, если соблюсти ряд условий, которые назвала И.А. Зимняя:

- 1) целенаправленность речевого действия;
- 2) наличие внутренней мотивации и внешней установки (зачем нужно произвести это действие);
- 3) правильное распределение (система) упражнений в процессе обучения;
- 4) включение тренируемого явления в осмысленные речевые ситуации;
- 5) необходимость постоянного знания учащимися результатов выполнения действия (подкрепление);
- 6) понимание (осознание) общего принципа (схемы) действия;
- 7) учет влияния транспозиции и интерференции [15].

Многие методисты добавляют к этим условиям еще одно – включение эмоциональной сферы учащихся.

Кроме того, И.А. Зимняя выделяет *показатели сформированности навыка*:

1-я группа – внешние критерии: 1) правильность и качественность оформления действия (т. е. отсутствие ошибок); 2) скорость выполнения действия.

2-я группа – внутренние критерии: 1) отсутствие напряженности сознания и быстрой утомляемости; 2) отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия [15].

Вывод: поскольку при коммуникативном обучении любой вид речевой деятельности – средство общения, то и формирование навыков и умений невозможно без ситуаций общения. При этом сам процесс формирования проходит от осознания явления к его стереотипизации и изменению (сравните с понятием «динамический стереотип» из области физиологии).

Вопросы для самопроверки

1. Все ли ученые определяют понятие «навык» одинаково? Какие точки зрения психологов и специалистов в области обучения ИЯ по этому поводу вам известны? Что такое умение? Как связаны понятия «навык» и «умение»?
2. Какими свойствами обладает навык? Можно ли сказать, что какое-то из этих свойств преобладает над остальными? Что общего у навыка с условным рефлексом? Как понятие «динамический стереотип» отражает свойства навыка?
3. При каких условиях возникают интерференция и транспозиция? Как они влияют на формирование навыков и умений иноязычной речи? С какими видами билингвизма связаны эти понятия?
4. В какой последовательности формируются навыки и умения? Каковы показатели сформированности навыка?

Проверь себя

1. Умением нельзя назвать деятельность, лишенную

- А. Автоматизированности
- Б. Репродуктивности
- В. Целенаправленности
- Г. «Сознательности»

2. Навык – это

- А. Целенаправленное действие
- Б. Сознательное действие
- В. Автоматизированное действие
- Г. Продуктивное действие

3. Умение – это

- А. Осознанное действие, предшествующее формированию навыка
- Б. Способность управлять навыками для решения задач, возникающих в ходе деятельности
- В. Навык, перенесенный в новые условия

4. Межъязыковая транспозиция – это

- А. Отрицательное влияние навыков родного языка на формирование иноязычных навыков
- Б. Положительное влияние ранее сформированных иноязычных навыков на вновь формируемые

- В. Положительное влияние навыков родного языка на формирование иноязычных навыков
- Г. Отрицательное влияние ранее сформированных иноязычных навыков на вновь формируемые
- 5. Внутриязыковая интерференция – это
- А. Отрицательное влияние навыков родного языка на формирование иноязычных навыков
- Б. Положительное влияние ранее сформированных иноязычных навыков на вновь формируемые
- В. Положительное влияние навыков родного языка на формирование иноязычных навыков
- Г. Отрицательное влияние ранее сформированных иноязычных навыков на вновь формируемые

Тема 9. Методы и приемы обучения иностранным языкам

План

1. Проблема метода в обучении иностранным языкам
2. Приемы обучения иностранному языку
3. Классификация методов и приемов обучения иностранным языкам

1. Проблема метода в обучении иностранным языкам

Активизация. Вспомните из темы «История методики обучения иностранным языкам как науки», что подразумевается под понятием «метод» в широком смысле.

Чтобы дать точное определение метода обучения, нужно учитывать специфику предмета ИЯ, его, прежде всего, практическую направленность, деятельностный характер. Рассмотрим, как определяет, что такое метод (в узком смысле, не как система обучения, а как совокупность приемов обучения), И.Л. Бим: «*Метод – это способ деятельности, в наибольшей степени обеспечивающий достижение цели*». В данном случае цель обучения, с точки зрения учителя, – обученный и воспитанный средствами ИЯ ученик. Другими

словами, состояние ученика, уровень его обученности (коммуникативной компетенции) — цель деятельности учителя в каждый момент обучения. Именно это положение рассматривается в качестве исходного критерия для выделения методов — способов деятельности [4].

Сравните с определением метода в дидактике — *система целенаправленных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность учащегося и обеспечивающего успешное усвоение содержания образования*. Заметьте, что в этом определении ученику отводится пассивная роль.

Другой методист, С.Ф. Шатилов, дает несколько иное определение *метода как совокупности педагогических действий учителя и форм деятельности учащихся, обеспечивающих достижение коммуникативной, воспитательной, образовательной и социокультурной целей* [63].

В любом случае следует понимать, что под категорией «метод» объединены не конкретные действия, а в определенной степени обобщенное понимание этих действий. То есть, реализуя один и тот же метод, разные учителя делают это по-своему с учетом особенностей учащихся и собственного стиля. Таким образом, называться этот метод будет одинаково. Но на практике выглядеть по-разному. Поэтому метод следует считать *обобщенным способом деятельности*.

2. Приемы обучения иностранному языку

Каждый из методов представляет собой подсистему целенаправленных обобщенных действий учителя и учащихся. Эти действия образуют *приемы преподавания и приемы учения*.

Прием — это известное обобщение конкретных действий, фоновых или собственно коммуникативных, их типизированный образ [29].

Поскольку прием (будучи обобщенным действием) не соотносится прямо с конкретным материалом, он (прием) может быть использован в рамках каждого метода, но внутри одного метода он будет доминирующим, а внутри другого вспомогательным. Например, списывание может применяться и при ознакомлении, и при тренировке, и даже в самом использовании (практике) (списывание стихов или поздравлений при написании письма, открытки), но в последнем случае он (прием «списывание») будет вспомогательным. Примеры приемов в деятельности учителя и учащегося приведены в табл. 4.

Приемы учения и преподавания

Приемы преподавания	Приемы учения
<ul style="list-style-type: none"> – ситуативное предъявление материала; – семантизация лексических единиц; – правило; – инструкция; – чтение вслух; – образец речевого действия; – речевая ситуация и т. д. 	<ul style="list-style-type: none"> – списывание (букв, слов и т. д.); – подчеркивание; – чтение вслух; – подстановка частей целого (придумывание конца и т. д.); – преобразование; – комбинирование и т. д.

Приемы учения частично смыкаются с общеучебными приемами (работа с книгой, оформление письменных заданий), а частично специфичны (многократное проговаривание, перевод, работа со словарем, «языковые игры» и т. д.).

3. Классификация методов и приемов обучения иностранным языкам

В дидактике выделяют три основных метода обучения:

1. *Демонстрация.* В методике обучения ИЯ этот метод важен исходя из того, что языковая среда (иностранная) в окружающей учащегося действительности представлена слабо либо отсутствует. Демонстрация языкового явления, таким образом, создает эту среду.

2. *Объяснение.* В МОИЯ занимает довольно скромное место и играет скорее вспомогательную роль в обучении значимой коммуникации.

3. *Упражнение.* В МОИЯ превалирует над остальными методами, являясь основным. Однако в методике упражнение нельзя называть исключительно методом, поскольку оно носит комплексный характер (см. тему 10).

Как уже было отмечено, в методике обучения ИЯ принято исходить из активности не только учителя, но и ученика. Поэтому И.Л. Бим выделила следующие методы, разделив их на две большие группы, соотносящиеся друг с другом: методы научения и учения (табл. 5) [4].

Таким образом, в основе обучения лежат относительно устойчивые действия ученика, которые имеют место как при овладении

средствами языка (познавательно-коммуникативная деятельность), так и при осуществлении общения (коммуникативно-познавательная деятельность).

Таблица 5

Классификация методов обучения ИЯ (по И.Л. Бим)

Методы научения (деятельность преподавателя)	Методы учения (деятельность учащихся)
1. <i>Метод показа</i> объединяет действия (приемы), направленные на первичное ознакомление с языковым материалом: — показ артикуляции; — произнесение звука; — показ образцов монологической и диалогической речи и т. д.	1. <i>Метод ознакомления</i> — учащиеся знакомятся с языковыми единицами и действиями по их использованию. Приемы: — восприятие; — осмысление; — проговаривание
2. <i>Метод объяснения</i> Приемы: — правило; — инструкция; — выделение опор	2. <i>Метод размышления</i> (осмысления) Приемы: — осознание; — поиск и выделение ориентиров; — развернутые рассуждения
3. <i>Метод организации тренировки</i> Приемы: — задания; — тренировочные упражнения; — условно-речевые упражнения	3. <i>Метод тренировки</i> Приемы: — имитация; — подстановка и т. д.
4. <i>Метод организации практики</i> Приемы: — использование языковых средств в коммуникации; — ситуации; — чтение/слушание текстов	4. <i>Метод применения</i> Приемы: — составление диалогов, монологов — чтение/слушание текстов — продуктивное письмо
5. <i>Метод контроля</i> — сопутствует всем предыдущим методам	5. <i>Метод самоконтроля</i> и самокоррекции

На уровне наблюдения все действия учителя сводятся к тому, что он либо что-то объясняет, выделяя существенное или организуя выделение его самими учащимися, либо организует тренировку в употреблении той или иной единицы, либо организует применение их в процессе обучения. Деятельность учителя и учащихся, коррелируя друг с другом, показывает движение ученика от ознакомления к бо-

лее глубокому осмыслению, а затем к тренировке и применению. При этом ученик рассматривается не только как объект деятельности учителя, но и как *субъект деятельности*, и здесь мы можем обнаружить принципиальное сходство учения и научного познания, так как происходит активное «присвоение» знаний, опыта (хотя при научном познании происходит его творческая переработка, «преумножение» этого опыта).

Тем не менее при такой классификации методов сама И.Л. Бим отмечает, что в таком виде они не учитывают процесс формирования разных видов речевой деятельности (ВРД) и не отражают полностью специфику предмета.

Если говорить о методах обучения именно ИЯ, учитывая специфику ВРД, то можно привести такую их классификацию, предложенную научной школой Е.И. Пассова:

- 1) метод организации *наглядно-чувственного* коммуникативно ориентированного (КО) *ознакомления* учащихся с действиями;
- 2) метод организации *активного*, КО, по возможности самостоятельного *осмысления* учащимися учебного материала и действий с ним (выделение существенных признаков);
- 3) метод организации КО оперирования учебным материалом в целях тренировки, ориентированной на порождение речи (*тренировка продуктивного плана*);
- 4) метод организации КО оперирования учебным материалом в целях тренировки, ориентированной на восприятие речи (*тренировка рецептивного плана*);
- 5) метод организации коммуникативно мотивированного (КМ) *общения продуктивного плана* (применение говорения, письма);
- 6) организация КМ *общения рецептивного плана* (применение аудирования, чтения);
- 7) организация адекватного *контроля* речевых действий *продуктивного плана*, включая коррекцию и оценку;
- 8) организация адекватного *контроля* речевых действий *рецептивного плана* [41].

Соотносясь с общедидактическими методами, упомянутые выше учитывают специфику предмета ИЯ (в том числе наличие развивающего аспекта – восприятие, мышление и т. д.)

Эффективность восприятия, внимания и в конечном счете запоминания (усвоения) зависит от самого действия. Чем ярче, нагляднее, образнее, ситуативнее и мотивированнее действие, тем эффективность выше. То есть для более глубокого осмысления важно, например, проводить объяснение как можно более ситуативно и проблемно, организовывать самостоятельный поиск учащимися существенных признаков.

Чтобы тренировка в говорении, аудировании, чтении и письме была эффективной и адекватной каждому ВРД, нужно осуществлять ее дифференцированно, соответственно особенностям каждого вида, но важно также, чтобы она (тренировка) была ориентирована на общение. Для этого нужно свести к минимуму механические повторения (даже действия по аналогии должны быть мотивированными – см. тему 10, условно-речевые упражнения).

Вывод: метод – это обобщенный способ деятельности, напрямую связанный с целью педагогического взаимодействия. Прием – это также до определенной степени обобщенное, но одновременно конкретное действие учителя и ученика, которое выступает в качестве одного из способов реализации метода (достижения цели). Классификация методов в обучении ИЯ должна учитывать, с одной стороны, особенности их реализации в деятельности субъектов педагогического процесса (учителя и учащихся), а с другой стороны – специфику учебного предмета «Иностранный язык».

Вопросы для самопроверки

1. Как и почему различается общедидактическая и методическая классификация методов и приемов?
2. Для чего И.Л. Бим сочла необходимым различить методы научения и методы учения? Какие методы включены в ее классификацию?
3. Как соотносятся понятия «метод» и «прием»? Всегда ли определенные приемы связаны с определенными методами? Можно ли сказать, что метод – это набор определенных приемов? Почему да или почему нет?

Проверь себя

1. Наиболее правильно считать метод категорией, которая начинается

- А. Какую-то операцию, действие учителя или учащегося
- Б. Обобщенный способ деятельности, направленный на достижение какой-либо цели
- В. Совокупность приемов деятельности
- Г. Последовательность учебных операций

2. Менее всего в современном обучении ИЯ используется метод

- А. Объяснения
- Б. Показа
- В. Упражнения

3. Согласно классификации И.Л. Бим, метод показа в деятельности учителя соответствует в деятельности ученика

- А. Методу тренировки
- Б. Методу размышления
- В. Методу ознакомления
- Г. Методу применения

4. Во время семантизации новой лексической единицы учитель показывает картинку. Показ картинки следует считать

- А. Методом показа
- Б. Приемом показа
- В. Операцией показа

5. Прием «произнесение звука» учителем соответствует

- А. Методу тренировки
- Б. Методу ознакомления
- В. Методу применения
- Г. Методу показа

Тема 10. Упражнение как основная единица обучения иностранным языкам

План

1. Характеристика упражнения в методике обучения иностранным языкам
2. Классификация упражнений
3. Классификация упражнений в русле коммуникативного метода
4. Система упражнений на уроке и в серии уроков

1. Характеристика упражнения в методике обучения иностранным языкам

В обучении иностранным языкам упражнение занимает особое место. В предыдущей лекции мы выяснили, что в дидактике упражнение принято считать методом обучения. Однако функции упражнения гораздо шире и разнообразнее.

Действительно, упражнение можно считать *методом*, если рассматривать его в функции тренировки. С другой стороны, часто для выполнения упражнения необходимо применить и *другие методы*: объяснение, как выполнять упражнение, или объяснение самого материала, на котором построено упражнение; показ выполнения упражнения или показ речевого образца.

При этом упражнение как элемент взаимодействия учителя и учеников может рассматриваться и как *прием* деятельности. Но при выполнении упражнения нужно применить большое количество *других приемов*: списывание, подстановка, переспрос и др.

Часто упражнение называют *средством* обучения иностранным языкам, поскольку именно благодаря содержанию упражнения и усваивается языковой и речевой материал. Но одновременно упражнение входит и в состав *других средств*, например учебников, раздаточного материала и пр.

Наконец, упражнение связано с решением определенной задачи и овладением определенным содержанием.

Таким образом, нельзя отнести упражнение ни к одной отдельно взятой методической категории, поскольку оно сочетает в себе функции разных категорий. Поэтому *упражнение принято считать*

самостоятельной методической категорией и описывать как основную единицу обучения иностранным языкам.

Какова же структура упражнения?

И.Л. Бим дает упражнению следующее определение: «Упражнение – это не только то, что связано с тренировкой, а любая форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом и имеющая определенную структуру» [4].

К структуре упражнения И.Л. Бим относит следующие элементы:

- 1) постановка задачи (явной или скрытой для учащихся);
- 2) указание на пути решения задачи (опоры и ориентиры);
- 3) решение задачи;
- 4) контроль/самоконтроль.

Г.В. Рогова отмечает, что упражнение должно содержать 3 части:

- 1) инструктивную (задание и указания на его выполнение);
- 2) исполнительную
- 3) контрольную [49].

Но данный перечень, на наш взгляд, является неполным. В частности, необходимо выделить следующие составляющие упражнения:

- 1) *задача* (то, на что направлено упражнение, например формирование лексических навыков);
- 2) *задание* (формулировка задачи для учащихся, чаще всего описывающая действия учащихся, относительно формы или содержания деятельности);
- 3) *содержание* упражнения (включает языковой и речевой материал, с которым выполняется деятельность, а также частично сами действия);
- 4) *методы и приемы* деятельности (способы выполнения упражнения, а также способы контроля и самоконтроля);
- 5) *средства* (вспомогательные, например флوماстер; наглядные: картинки, таблицы; ТСО и др.).

Таким образом, мы еще раз наглядно видим, как в упражнении взаимодействуют различные методические категории.

Заканчивая общую характеристику упражнений, перечислим основные требования к упражнению, независимо от вида:

- а) соответствие упражнения поставленной цели;
- б) достаточность материала и количества повторений для формирования навыка или умения;

- в) наличие в упражнении одной трудности; например, при изучении новых слов предпочтительнее включать их в знакомые грамматические структуры и наоборот;
- г) экономичность упражнения (и инструкции к нему), чтобы не тратить неоправданно много времени и не вызывать утомления и снижения мотивации;
- д) предпочтение одноязычных упражнений для формирования навыков.

2. Классификация упражнений

Успешность формирования навыков и умений речевой деятельности зависит от правильности выбора упражнений и правильного определения последовательности упражнений на уроке и в серии уроков (система упражнений). Однако для того чтобы определить систему упражнений, нужно правильно сгруппировать упражнения (классифицировать).

В методике насчитывается более десятка классификаций упражнений, и, когда требуется называть, какие упражнения представлены в системе, учителя часто теряются и, перечисляя упражнения, прибегают к совершенно разным классификациям, например: «Первое упражнение – репродуктивное, второе – лексическое, третье – диалогическое». Но разве лексическое упражнение не может быть одновременно репродуктивным (“Repeat the words after the speaker”), а в диалоге не могут также отрабатываться слова по теме? Налицо смешение разных систем, приводящее зачастую к путанице и невозможности охарактеризовать последовательность упражнений.

Как же преодолеть эту сложность? Рассмотрим для начала, откуда же такое разнообразие классификаций.

Вопросами классификации упражнений в методике занимались многие методисты: Н.И. Гез, Б.А. Липидус, Н.С. Обносков, М.С. Ильин, В.Л. Скалкин и др. Представим обобщенный перечень классификаций.

Первая группа классификаций может быть объединена на основе *способов организации и выполнения упражнений*. Сюда относятся следующие классификации:

1. *По месту выполнения*: а) домашние; б) классные; в) лабораторные (выполняемые в лингафонных кабинетах).

2. *По форме выполнения:* а) устные; б) письменные.

3. *По использованию языков:* а) одноязычные; б) двуязычные.

4. *В зависимости от участия памяти и сознания* (И.А. Грузинская): а) механические (списывание, повторение); б) полутворческие (списывание с дополнительным заданием: заполнение пропусков, подчеркивание и т. д.); в) творческие (чтение, пересказ, изложение и т. д.).

5. *По применению видов наглядности:* а) с использованием вербальной – слуховой или контекстной – наглядности (сам языковой и речевой материал); с этой точки зрения практически все упражнения оснащены такой наглядностью; б) с использованием зрительной наглядности.

6. *По наличию обратной связи:* а) с ключами; б) без ключей.

7. *По использованию игровой деятельности:* а) игровые; б) неигровые.

Данная группа описывает в основном формальные признаки упражнений. При этом можно заметить, что одно и то же упражнение можно описать с разных позиций, и оно одновременно может быть домашним, устным или письменным, механическим или творческим.

Вторая группа классификаций представлена с точки зрения *задач и направленности упражнений*. Здесь можно назвать следующее:

1. *По используемому лингвистическому материалу* (И.В. Рахманов): а) языковые; б) речевые. Эта классификация уже в значительной мере приближена к тому, что требуется. Так, языковые упражнения направлены на усвоение структуры языка, формы высказывания, а речевые – на содержание речи. Но данная классификация узка и не описывает всего многообразия упражнений [63].

2. *По аспектам языка:* а) фонетические; б) лексические; в) грамматические; г) упражнения в технике чтения; д) упражнения в технике письма. Эта классификация более подробна, чем предыдущая, однако, к какой из этих групп отнести, например, упражнение на составление диалога, не ясно.

3. *По видам речевой деятельности:* а) упражнения в аудировании; б) упражнения в диалогической речи; в) упражнения в монологической речи; г) упражнения в чтении; д) упражнения в продуктив-

ном письме. Можно увидеть, что данная классификация является, по сути, дополнением к предыдущей, и их сложно использовать отдельно друг от друга.

Таким образом, мы видим, что при всем многообразии признаков, на основании которых строились классификации, они не отвечают в полной мере требованиям описания системы, и чаще всего названные классификации приходилось комбинировать.

Активизация. Попробуйте описать упражнение с точки зрения разных классификаций: “*Fill in the gaps using the words from the topical vocabulary*”.

3. Классификация упражнений в русле коммуникативного метода

Тем не менее в 80-е годы в рамках коммуникативного метода была предложена классификация, повсеместно принятая и максимально на данный момент описывающая особенности упражнения. Эта классификация, разработанная методической школой Е.И. Пассова, использует в качестве основы *последовательность формирования навыков и умений*, сформулированную С.Ф. Шатиловым.

Согласно этой классификации, выделяют три вида упражнений, в каждом из которых представлено несколько подклассов.

1. *Тренировочные (языковые) упражнения (ТУ).* Основной целью данных упражнений является освоение *формы языкового явления*, его значения и особенностей употребления. Внимание учащихся при выполнении этих упражнений почти не направлено на содержание речевой деятельности, содержание дается им в готовом виде. Данные упражнения необходимы на этапе автоматизации навыка для формирования операционной основы действия. Однако их доля на всех этапах обучения должна быть ограничена, чтобы не делать слишком сильный акцент на форму. В основном они используются на первом этапе формирования навыка.

Эти упражнения делятся на следующие подклассы:

А. *Имитативные тренировочные:* “Repeat after me”.

Б. *Подстановочные тренировочные:* “Fill in the gaps”, “Replace” и др.

В. *Трансформационные тренировочные:* “Make the sentence negative/interrogative”.

Г. *Переводные тренировочные:* “Translate from Russian into English”.

2. *Условно-речевые (коммуникативные) упражнения (УРУ)*. Данная группа была впервые предложена в рамках коммуникативного метода. *Условно-речевыми называются упражнения, которые имитируют речевую коммуникацию в учебных условиях*. Внимание обучаемых при выполнении этих упражнений направлено одновременно на форму и содержание. Именно в этих упражнениях достигаются такие качества навыка, как устойчивость и гибкость, и создается основа для перехода навыка в умение. Данные упражнения соответствуют стереотипизирующе-ситуативному этапу.

Е.И. Пассов выдвигает к условно-речевым упражнениям следующие требования:

- 1) наличие *речевой задачи*, что обеспечивает условную мотивированность речевого действия («Подтверди», «Опровергни», «Выясни»);
- 2) *ситуативность*, то есть соотнесенность каждой реплики с ситуацией как системой взаимоотношений собеседников;
- 3) преимущественная *направленность* произвольного внимания на *цель и содержание*, а не на форму;
- 4) *достоверность реплик*, т. е. их соответствие действительности; действительность может при этом соотноситься с реальностью, а может быть воображаемой («Представь, что ты тоже собираешься это делать»);
- 5) употребление *разговорных клише*, придающих высказыванию большую коммуникативность (в упражнении с заданием «Возрази...» учащиеся начинают свои реплики с клише “It’s not right”, “You are wrong”, “I don’t think so” и т. д.) [41].

В данной группе представлены следующие подклассы:

- А. *Имитативные УРУ*: “Agree”, “Say that you (*have it, are doing it now*), too”.
- Б. *Подстановочные УРУ*: “Say that you (*have, do every day*) something else”. Часто к таким упражнениям дается образец: “For example: – I have a pen. And you? – I have a book”.
- В. *Трансформационные УРУ*: “Find out...”, “Object...”, “Explain in other words” и др.
- Г. *Переводные УРУ*: “Imagine that you are an interpreter. Translate for your friend who doesn’t understand English”.

Как видно из этого перечня, подклассы в двух названных группах практически совпадают по названиям, однако их смысл серьезно

различается за счет некоторой механичности в выполнении упражнений первой группы и четкой речевой осмысленности в упражнениях второй группы. Именно эта речевая основа и целенаправленность, когда учащиеся понимают, зачем выполняется речевое действие и в каком случае оно применяется в реальном общении, выдвигают УРУ на первое место по частоте и эффективности использования. Именно такой тип упражнений способствует не только формированию навыка, но и постепенному переходу его в умение.

3. *Речевые упражнения (РУ)*. Эти упражнения направлены на владение навыками и их комбинирование в умения речевой деятельности. При выполнении этих упражнений учащиеся уже практически не должны задумываться о форме высказывания (при условии сформированности навыков), их внимание направлено на *содержание* речевой деятельности. Речевые упражнения применяются на третьем, варьирующе-ситуативном этапе.

Здесь выделяются следующие подклассы:

- А. Речевые упражнения в *аудировании (Listening)*.
 - Б. Речевые упражнения в *диалогической и монологической речи (Speaking)*.
 - В. Речевые упражнения в *чтении* с разной степенью понимания читаемого: поисковое чтение, изучающее и т. д. (*Skimming, Scanning, Reading for Details*).
 - Г. Речевые упражнения в продуктивном *письме (Writing)* [41].
- Параметры всех видов упражнений отражены в табл. 6.

Таблица 6

Характеристики упражнений в коммуникативном методе

	<i>Тренировочные упражнения</i>	<i>Условно-речевые упражнения</i>	<i>Речевые упражнения</i>
<i>Этап формирования навыка</i>	Ориентировочно-подготовительный	Стереотипизирующе-ситуативный	Варьирующе-ситуативный
<i>На что направлено внимание</i>	На форму	Одновременно на содержание и форму	На содержание
<i>Тип действия</i>	Репродуктивный Репродуктивно-продуктивный	Репродуктивно-продуктивный Продуктивный	Творческий
<i>Результат</i>	Выполнение задания по инструкции	Усвоение связи речевой задачи с конкретной языковой формой	Создание собственных «речевых произведений»

Представленная классификация в наибольшей степени учитывает особенности формирования навыков и умений и в полной мере отражает сущность коммуникативного метода. Именно поэтому данную классификацию считают основной.

4. Система упражнений на уроке и в серии уроков

Вопрос о логичном построении системы упражнений является наиболее проблемным в методике, поскольку, чтобы понять, в какой последовательности и в каком соотношении должны быть представлены упражнения, необходимо учитывать особенности учащихся, предпочтения учителя и тип урока (место урока в серии).

При построении *системы упражнений* нужно учитывать следующие три аспекта.

Адекватность упражнений как соотнесенность качеств упражнений с намеченной целью и условиями ее достижения. Чтобы определить степень адекватности, нужно знать, на что и при каких условиях способно данное упражнение. Например, для формирования продуктивных грамматических навыков упражнение “Make the sentence negative” является менее адекватным, чем задание “Don’t agree”, так как в реальном общении нам обычно не приходится механически изменять фразу из утвердительной в отрицательную. Упражнение “Find out...” является более адекватным и эффективным, чем “Make questions”, так как направлено одновременно на формирование и грамматических навыков, и умений диалогического общения.

Соотношение упражнений. Исходя из того, что УРУ и РУ более адекватны с разных точек зрения по сравнению с тренировочными, соотношение желательно в пользу упражнений именно этих видов. Так, считается, что УРУ и РУ должны составлять около 70–80 % упражнений на уроке (в серии уроков), а на долю тренировочных приходится около 20–30 %, при этом большая часть ТУ выполняется дома.

Последовательность упражнений. Последовательность упражнений, как на отдельном уроке, так и в серии уроков, должна отвечать последовательности формирования навыков и умений и в целом не должна отходить от общей схемы: имитативные – подстановочные – трансформационные – переводные – речевые

упражнения. Например, часто приходится наблюдать, как учителя для формирования первичной основы действия предлагают сразу после объяснения нового материала перевести с русского на английский предложения с его использованием. При этом данное упражнение является одним из наиболее трудных, так как должно учитывать лексический, грамматический аспекты и особенности перевода. В то время как наиболее адекватной после объяснения (с точки зрения последовательности) будет имитация и подстановка.

Следует помнить, что обычно навык не формируется в пределах одного урока, чаще требуется серия уроков. Та же самая последовательность должна соблюдаться и в серии: например, на первом уроке выполняется имитация, на втором – подстановка и трансформация, на третьем – трансформация и перевод, на четвертом – подстановка, трансформация и речевые упражнения.

Мы вернемся к рассмотрению системы упражнений при изучении темы «Планирование урока иностранного языка».

Вывод: упражнение является самостоятельной и одной из ведущих категорий в обучении ИЯ. Современная классификация в рамках метода коммуникативного обучения подразумевает деление на тренировочные, условно-речевые и речевые упражнения.

Вопросы для самопроверки

1. Почему упражнение называют основной *единицей* обучения ИЯ? Какие методические категории связаны с понятием «упражнение»? Какова структура упражнения и основные требования к нему?
2. Почему в МОИЯ в последнее время чаще говорят не просто об упражнении, а о системе упражнений? Какими признаками должна обладать система упражнений на уроке ИЯ?
3. Почему вопрос классификации упражнений в МОИЯ является проблемным? Какие типы классификации упражнений вам известны?
4. Чем тренировочные упражнения отличаются от условно-речевых? Приведите примеры.
5. Какие требования необходимо соблюсти при составлении условно-речевых упражнений? Что можно назвать речевыми упражнениями?

Проверь себя

1. Упражнение является

- А. Основным методом обучения
- Б. Основным средством обучения
- В. Основной единицей обучения
- Г. Основным приемом обучения

2. На основании чего строится следующая классификация упражнений: тренировочные, условно-речевые, речевые?

- А. На основании участия памяти и сознания
- Б. На основании последовательности формирования навыков и умений
- В. На основании используемого лингвистического материала
- Г. На основании используемых видов речевой деятельности

3. Условно-речевые упражнения направлены преимущественно на усвоение

- А. Формы изучаемого явления
- Б. Содержания высказывания
- В. В равной степени формы изучаемого явления и содержания высказывания

4. Тренировочные упражнения направлены преимущественно на усвоение

- А. Формы изучаемого явления
- Б. Содержания высказывания
- В. В равной степени формы изучаемого явления и содержания высказывания

5. Речевые упражнения направлены преимущественно на усвоение

- А. Формы изучаемого явления
- Б. Содержания высказывания
- В. В равной степени формы изучаемого явления и содержания высказывания

Методические задачи

1. Учащимся предлагается выразить сомнение и уточнить, действительно ли указанное действие уже выполнено, используя образец: – *I have done my home task.* – *Oh, really? Have you already done it?*

Данное упражнение является

А. Условно-речевым

Б. Речевым

В. Тренировочным

2. Учитель рассказывает, что Энн ест на завтрак, и просит назвать, что еще ученики едят на завтрак. Данное упражнение

А. Подстановочное условно-речевое

Б. Имитативное тренировочное

В. Подстановочное тренировочное

3. При отработке нового звука учитель просит повторить его за диктором. Данное упражнение

А. Имитативное условно-речевое

Б. Имитативное тренировочное

В. Подстановочное тренировочное

Тема 11. Средства обучения иностранным языкам

План

1. Проблема классификации средств обучения иностранным языкам
2. Методические средства обучения иностранным языкам
3. Языковые средства. Текст и ситуация как основа обучения иностранным языкам
 - 3.1. Текст как основа организации речи
 - 3.2. Учебные речевые ситуации как основа обучения продуктивной речи

1. Проблема классификации средств обучения иностранным языкам

Средства обучения являются базисной категорией методики и неотъемлемой составляющей любой педагогической системы. Для того чтобы педагогическая система (метод в широком понимании) была устойчивой и эффективной, используемые в ней средства

должны соответствовать целям и задачам обучения. Рассмотрим, что же называют средствами обучения.

В дидактике *средства обучения* (СО) определяют как *материальные объекты, способные выполнить отдельные функции преподавателя или помочь ему их реализовывать*, выделяя следующие разновидности СО:

- 1) объекты окружающей среды;
- 2) действующие модели, макеты;
- 3) приборы и приспособления для учебных экспериментов;
- 4) технические средства обучения (ТСО);
- 5) учебники, учебные пособия и др.

Активизация. Подумайте, какие из перечисленных СО чаще используются в обучении ИЯ, какие реже, а какие практически не используются. Можно ли назвать средства, не упомянутые в этой классификации, но важные в обучении ИЯ?

Безусловно, дидактическая классификация средств, так же, как и само определение, не в полной мере соответствует тому, что требуется в обучении ИЯ. Для МОИЯ важно различать средства обучения как с точки зрения их функций, так и в содержательном плане.

В этом плане более взвешенным представляется определение СО, предложенное А.Н. Шукиным: «Это комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя и учащихся по овладению языком» [66].

Однако и это определение нельзя назвать точным. Дело в том, что в обучении иностранному языку в качестве средств выступают не только материальные объекты, но и сам язык (вспомните характеристику учебного предмета «Иностранный язык», которая говорит о том, что ИЯ является одновременно целью и средством обучения) и общение на нем.

Более точное определение, учитывающее особенности иностранного языка, приводит М.В. Ляховицкий: выделяя нетехнические и технические средства обучения, он отмечает, что к первым относится «натуральная устная и письменная речь, объекты материального мира, учебники, книги и т. д.», а ко вторым — «фонограммы, видеogramмы и сочетание первых со вторыми» [30].

Наиболее же общее определение предлагает в своем пособии О.В. Сухих: «*Средство – материализованная или реализуемая идея, воплощенная в способе и орудии*» [55].

Единого подхода к классификации средств обучения тоже не выработано. Существующие классификации основаны либо на функции средств, либо на их содержательной стороне.

С точки зрения функций СО делят:

- 1) на средства-субституты (от англ. substitute – замещать): средства, замещающие учителя при выполнении некоторых функций (учебник, справочник, аудиоматериалы и т. д.);
- 2) вспомогательные средства: помогающие учителю в осуществлении деятельности (указка, мел);
- 3) учебные материалы (упражнения, ситуации, тексты, картинки);
- 4) комплексные средства (аудио- и видеоматериалы и ТСО, компьютерные программы).

С содержательной точки зрения выделяют:

- 1) учебные пособия;
- 2) средства наглядности;
- 3) ТСО;
- 4) комплексные средства и др.

Как видим, в данных классификациях существуют пересекающиеся области, но не все средства находят в них полное отражение.

В 80-е годы М.В. Ляховицкий, описывая требования к СО, предложил считать языковую среду основным средством обучения, а остальные средства – вспомогательными. Развивая эту мысль, О.В. Сухих предлагает выделить:

а) *методические средства* обучения, к которым относятся материальные объекты, используемые в обучении;

б) *языковые средства*, которые отражают возможности различных единиц языка и речи в обучении ИЯ.

Рассмотрим, какие средства входят в состав этих групп.

2. Методические средства обучения иностранным языкам

Все методические средства можно, в свою очередь, разделить:

- 1) на средства, организующие деятельность преподавателя;
- 2) средства, организующие деятельность учащихся.

К первой группе — *средствам, организующим деятельность преподавателя*, — можно отнести программу обучения, книгу для учителя, методическую, справочную и научную литературу (А.Н. Шукин). О.В. Сухих относит к ним также практически все ТСО, таблицы, алгоритмы и т. д.

Ко второй группе — *средствам, организующим деятельность учащихся*, — относятся учебник, словари, аудио- и видеоматериалы, средства наглядности.

Однако данное деление весьма условно, и многие элементы в нем пересекаются. Поэтому рассмотрим отдельные группы методических средств.

Образовательный стандарт и программа обучения

Не все методисты относят данные компоненты к средствам обучения, учитывая их комплексный характер. Однако они являются основными средствами организации деятельности преподавателя, влияющими и на организацию деятельности учащихся.

Образовательный стандарт является основным документом, содержащим концептуальное описание целей и содержания изучения иностранного языка на определенном этапе: начальная школа, основная школа, вуз и т. д.

«Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования — нормы и требования, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса» [76; 77].

В стандарте выделяются сферы общения, коммуникативные задачи, языковой и речевой материал.

В 2004 году в государственном стандарте в отношении иностранного языка произошли важные изменения. В нем отражено, что начало обязательного обучения иностранному языку сдвигается на период начальной школы (со 2-го класса; до этого обязательным было обучение с 5 класса, а в начальной школе уроки иностранного языка организовывались по желанию родителей и при наличии возможности в учебном заведении). Впоследствии были приняты новые федеральные государственные образовательные стандар-

ты (ФГОС), которые основаны на компетентностном и личностно ориентированном подходах. В этих стандартах отражаются не только коммуникативные (речевые) задачи, но и социокультурные, компенсаторные и учебно-познавательные, а также универсальные учебные действия (УУД), которые являются базой для развития самостоятельной деятельности учащихся.

Образовательный стандарт представляет собой наиболее общее описание преимущественно федерального компонента с сообщением общих требований к национально-региональному компоненту. Реализация этих положений достигается через программы по иностранному языку.

Программа – инструктивно-методический документ, составляемый на основе образовательного стандарта и уточняющий его содержание применительно к конкретным условиям обучения [66].

Программа представляет цели и задачи обучения в соответствии с условиями (в том числе с учетом регионального компонента), более подробный перечень компетенций (знаний, навыков и умений) в сочетании с отведенным на их усвоение временем, учебный материал, рекомендуемую литературу и т. д.

Примерная структура программы такова:

- 1) пояснительная записка, включающая цели и задачи обучения, общее количество часов на изучение ИЯ, основные методы обучения и формы контроля;
- 2) сетка часов с распределением по годам (четвертям, семестрам) обучения;
- 3) содержание обучения с распределением материала по темам;
- 4) рекомендуемая литература.

Самыми известными программами по ИЯ являются программы В.В. Сафоновой [52], З.М. Биболетовой и др.

На основе программ методисты и практикующие учителя составляют *учебные (рабочие) программы*, в которых дается наиболее подробное описание деятельности учителя и учащихся применительно к условиям учебного заведения или даже класса.

Таким образом, названные компоненты средств обучения можно представить в трех уровнях (рис. 4).

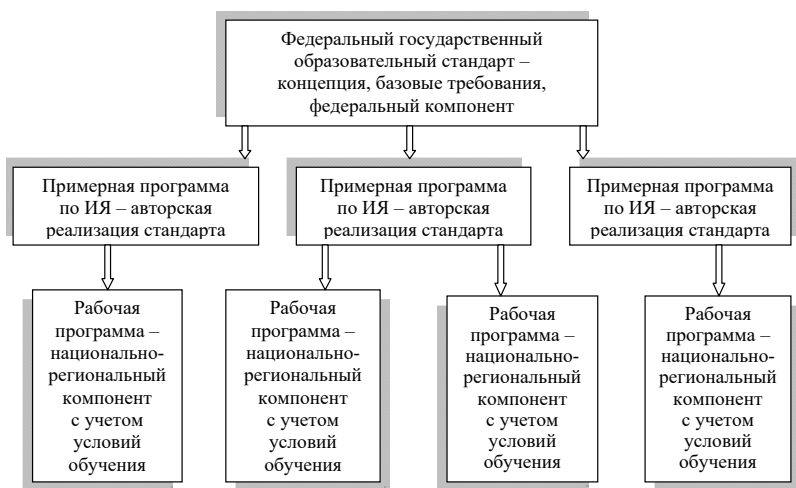


Рис. 4. Структура основных учебно-методических средств обучения

Средства наглядности

Наглядность является безусловно важным фактором обучения ИЯ. О важности ее в обучении ИЯ говорили еще Я.О. Коменский, М. Берлиц (см. тему 4). В современной методике использование наглядности является одним из общедидактических принципов.

Наглядность в широком понимании (зрительная и слуховая) обеспечивает необходимый фон общения (условия), а следовательно, повышает мотивацию учащихся и эффективность деятельности. Из психологии известно, что большинство людей по ведущему типу восприятия являются визуалами, то есть для них наиболее значимыми в обучении являются именно средства наглядности.

В обучении ИЯ применяют следующие средства наглядности:

- 1) реальные предметы;
- 2) карточки (звуко-буквенные, со словами и др.);
- 3) настенные таблицы, плакаты;
- 4) картинки (предметные, тематические, ситуативные) и картины;
- 5) фотографии и альбомы;
- 6) карты и планы, схемы;
- 7) постеры, серии иллюстраций;
- 8) слайды;
- 9) диафильмы.

Некоторые методисты относят к средствам наглядности и такие экстралингвистические компоненты деятельности, как жесты, мимику, действия.

Другие, указывая на слуховую наглядность, добавляют сюда речевые образцы и тексты, однако эти средства мы рассмотрим в группе языковых.

Средства наглядности должны применяться на каждом занятии, обеспечивая, с одной стороны, большее понимание, а с другой – запоминание.

Аудиовизуальные материалы (АВМ), комплексные средства

Аудиовизуальные материалы как раз и обеспечивают слуховую наглядность. Их основное значение в том, что они создают языковую среду, отсутствующую в естественном окружении, а следовательно, повышают мотивацию, потребность в речевой деятельности. В реальной жизни информация, получаемая на слух (песни, новости), часто вызывает потребность в изучении ИЯ («понять, о чем поется»). Поэтому использование аудиовизуальных материалов также необходимо практически на каждом уроке.

К этой группе относят следующие средства:

1) виниловые *пластинки* (в настоящее время практически вышли из употребления);

2) *аудиокассеты* с записями песен, текстов, упражнений; хотя они в значительной степени уступают другим АВМ, это наиболее доступное средство обучения, так как почти все учебные заведения оснащены магнитофоном;

3) *компакт-диски* (CD, MP3) – по сути, являются аналогами аудиокассет, но обладают большими возможностями для записи (за счет большего объема) и воспроизведения (проигрывание одного трека с одного и того же места неограниченное количество раз, легкий поиск начала воспроизведения, возможности программирования последовательности треков);

4) *видеокассеты*: художественные, документальные, научно-популярные, учебные фильмы и видеозаписи (новости, ТВ-программы); эти средства совмещают в себе достоинства аудиоматериалов и наглядных средств; за счет наличия видеоряда понимание слушаемого текста достигается быстрее;

5) *DVD* – обладают всеми достоинствами компакт-дисков и видеоматериалов, при этом присутствуют и дополнительные функции: возможность выбора языка, установка или удаление субтитров; эти качества выводят *DVD* на уровень самых современных средств;

6) *подкасты, водкасты, пре-водкасты* – особые элементы аудио- и видеоматериалов, которые записываются и обрабатываются с помощью специальных компьютерных программ и приложений и которые в наибольшей степени демонстрируют «живой» язык;

7) *мультимедийные средства* – используют в своем арсенале все каналы восприятия и обладают интерактивными функциями – выполнение упражнений и тестов; к мультимедийным средствам относятся электронные учебники и электронные пособия, компьютерные игры.

Технические средства обучения (ТСО)

Истории использования ТСО уже более ста лет. Еще в произведении Б. Шоу «Пигмалион» профессор Хиггинс использует записывающее устройство для обучения мисс Дулиттл правильному произношению. Активное использование ТСО в обучении ИЯ связано с появлением аудиолингвального метода (см. тему 4). Принцип обильного аудирования, являвшийся основным во многих ситуационных методах, привел к тому, что педагоги стали искать возможность обеспечить его не только на занятии (и уменьшить нагрузку на преподавателя в том числе), но и вне занятия. Для этого и необходимы ТСО.

При этом как самостоятельные элементы эти средства предлагают мало возможностей, так как для большинства из них требуются аудиовизуальные материалы. Поэтому ТСО обычно относят к вспомогательным средствам.

Сюда входят:

- 1) *проигрыватель* (пластинок, CD, DVD и т. д.);
- 2) *магнитофон*: а) обычный; б) двухдорожечный (с независимыми дорожками записи и воспроизведения, что позволяет записывать, например, свой голос «поверх» предыдущей записи, не стирая последней; в основном он используется в составе лингафонных кабинетов);
- 3) *диапроектор*;

- 4) *видеомагнитофон*;
- 5) *теле- и радиоаппаратура*;
- 6) *фотоаппарат, видеокамера*;
- 7) *диктофон*;
- 8) *электронный переводчик*;
- 9) *мобильный телефон, смартфон*;
- 10) *компьютер, ноутбук*;
- 11) *проектор*;
- 12) *мультимедийная (интерактивная) доска*: относительно новое средство, позволяющее совмещать возможности компьютера, аудиовизуальных средств и мультимедийных средств; на такой доске можно не только предъявлять информацию в разных аспектах, но и создавать возможности для активного обучения; основной трудностью использования мультимедийной доски является отсутствие соответствующего обеспечения, которое нужно создавать специально;
- 13) *языковая лаборатория* (лингфонный кабинет) — одно из самых комплексных средств обучения, находившееся на пике популярности в 80–90-е годы (в последние годы несколько утрачивает позиции в связи с активным внедрением компьютеров и мультимедийных средств в обучение ИЯ, которые предоставляют те же, а часто и большие возможности). Тем не менее языковая лаборатория обладает широким набором функций. Это специальная комната, оснащенная изолированными или частично изолированными отсеками, которые соединены сетью аудиовыходов, а в центре находится монитор с пультом управления и проигрывателем (магнитофон, CD-проигрыватель). Учитель может проигрывать записи, подключаться для общения с отдельными учениками, не нарушая работы других, подключать учащихся к общению между собой. Языковая лаборатория создает большие возможности для самостоятельной работы учащихся, развивает навыки (фонетические, лексические и грамматические), умения аудирования и говорения [60]. В последнее время языковые лаборатории оснащают на базе компьютерных классов с сохранением всех функций лингфонного кабинета и одновременно с их расширением за счет использования разнообразных компьютерных программ и Интернета.

Учебно-методический комплекс (УМК)

Долгое время основным средством организации деятельности учащихся считался учебник. Однако в последнее время отдельные учебники практически не создаются, поскольку невозможно создать абсолютно самодостаточный учебник иностранного языка в силу особенностей самого предмета. Поэтому большинство авторов пытаются создавать не учебник, а целостный учебно-методический комплекс.

Учебно-методический комплекс – единый комплект, состоящий из нескольких компонентов и обеспечивающий наиболее целостное усвоение материала и формирование знаний, навыков и умений.

Рассмотрим подробнее компоненты УМК, хотя нужно оговориться, что некоторые из них входят в состав других средств, о чем было сказано выше.

1. ***Учебник (книга для учащихся / Student's book, Pupil's book, Textbook)*** – центральный компонент УМК. Учебник содержит материалы, над которыми учащийся работает как во время урока, так и дома. Он включает в себя основной учебный материал (языковой и речевой), тексты, различные по жанрам и содержанию, упражнения.

Если раньше для всех школ рекомендовался один учебник (как, например, учебник А.П. Старкова в 70–80-е годы), то сейчас существует плюрализм в выборе учебников. С одной стороны, это дает большие возможности учителям реализовать свои методические взгляды и подобрать учебник, наиболее подходящий конкретным учащимся. С другой стороны, этот выбор должен быть методологически обоснован. К сожалению, не все учителя умеют делать осознанный выбор учебника, используя тот учебник, который порекомендовали методисты, коллеги и т. д. Здесь нужно заметить, что ***не бывает хорошего или плохого учебника, он может соответствовать потребностям и условиям или не соответствовать***. Тем не менее, общие критерии выбора учебника нужно знать.

К современным учебникам по ИЯ предъявляются довольно серьезные требования.

Во-первых, учебник (как и весь УМК) должен быть построен в единой концепции и отвечать современным положениям методики обучения ИЯ.

Во-вторых, представленные в учебнике тексты должны быть аутентичными и соответствовать изучаемым темам.

В-третьих, количество упражнений в учебнике должно быть минимально достаточным для формирования навыков. При этом упражнения должны быть разнообразными, охватывать формирование всех навыков и умений, по возможности быть коммуникативными и функциональными. С точки зрения коммуникативного подхода желательно, чтобы в учебнике преобладали УРУ и РУ, при этом около 50 % упражнений должны формировать устную речь.

Другие требования и процесс анализа УМК (в том числе учебника) представлены в прил. 1.

Министерство просвещения ежегодно составляет федеральный перечень УМК по отдельным предметам. Наиболее востребованными в современной школе (и рекомендованными Министерством просвещения) являются учебники (УМК) следующих авторов:

- 1) для начальной школы: В.Н. Богородицкой и Л.В. Хрусталевой; З.Н. Никитенко; И.Н. Верещагиной; М.З. Биболетовой и др.;
- 2) основной школы: В.М. Кузовлева, О.И. Виноградовой, О.В. Афанасьевой; Н.Н. Деревянко; Т.Б. Клементьевой;
- 3) средней общеобразовательной школы: В.В. Сафоновой, В.Н. Богородицкой и Л.В. Хрусталевой; В.М. Кузовлева.

Кроме этого, в дополнительном образовании популярны так называемые *аутентичные учебники (евроучебники)*. Безусловными *плюсами* таких УМК являются:

- аутентичность представленных текстов и заданий;
- функциональность;
- соответствие заданий содержанию международных экзаменов (и построенному на их основе ЕГЭ);
- наличие достоверной социокультурной и лингвострановедческой информации;
- красочность оформления и др.

Однако есть и определенные *минусы*, в частности:

- отсутствие учета родного языка учащихся, что может вызвать определенные трудности как в понимании материала, так и в его усвоении;

- однобокая нацеленность на изучение одной культуры (отсутствие основы для межкультурной коммуникации)⁶;
- недостаточность упражнений для формирования навыков (особенно речевых), так как часто эти учебники предназначены для использования в самой стране изучаемого языка и считается, что речевые навыки будут формироваться в естественном окружении;
- высокая стоимость комплекта (исходя из этого, учителя приобретают только один-два компонента УМК, а евроучебники в наибольшей степени ориентированы на целостное использование, без других компонентов учебник является методически неполноценным).

В настоящее время евроучебники не отражаются в Федеральном перечне, так как есть требование, что УМК должны обеспечивать преемственность (должна быть представлена вся линейка со 2 по 11 класс).

Все эти факторы требуют адаптации учебника к российским условиям, а для этого необходимо взаимодействие авторов УМК и российских методистов. Положительный опыт в этом плане уже имеется.

Так, в последнее время большую популярность приобрел УМК «*Spotlight (Английский в фокусе)*», созданный коллективом российских авторов при сотрудничестве с британскими коллегами [78]. Этот УМК содержит аутентичную информацию, учитывает особенности русскоговорящей аудитории (в том числе отсутствие естественной иноязычной среды), методически полноценен, приближен содержательно и внешне к евроучебникам. Также авторами разработан комплекс для начальной ступени, обеспечивающий преемственность обучения. Этот УМК рекомендован к использованию в российских школах.

Перейдем к рассмотрению других компонентов УМК.

2. **Книга для учителя (*Teacher's book*)** – вспомогательное пособие, являющееся обязательным компонентом, так как раскрывает методическую концепцию, заложенную в учебнике.

⁶ Так, в 90-е годы пользовался популярностью евроучебник, предназначенный для испаноговорящих учащихся. Половина упражнений в нем была связана с чтением текстов и обсуждением социокультурных особенностей испаноговорящих наций. Это было не только неэффективно, но и вызывало существенные трудности.

В состав книги для учителя обычно входят:

- цели и задачи каждого урока;
- предложения по ведению урока (методические рекомендации, планы, сценарии, лингвострановедческий комментарий, игры и т. д.);
- «скрипты» (расшифровка текстов, записанных на аудионоситель);
- ключи к упражнениям и тестам и др.

В российской традиции книгу для учителя издают отдельным компонентом. В европейских УМК часто книга для учителя представляет собой модификацию учебника, на развороте которого находится методическая страница, что облегчает пользование.

3. **Рабочая тетрадь** (*Work book, Activity book*) представляет собой сборник упражнений, предназначенный в основном для домашней работы учащихся. В него включены упражнения на формирование лексических, грамматических, орфографических навыков, умений письма, а также развлекательные задания (кроссворды, рисование, раскрашивание, загадки и т. д.). Может содержать ключи к заданиям (часто в УМК входят два варианта: с ключами и без ключей).

Часто рабочие тетради представлены в виде «пейсов» (расе), которые являются модулями (блоками) для изучения отдельных тем. В большинстве случаев рабочая тетрадь предназначена для индивидуального использования, учащиеся выполняют все задания в ней.

Названные выше компоненты являются обязательными в любом УМК. Кроме них, могут быть дополнительные компоненты.

4. **Сборники текстов для чтения** (*Reader*) включают в себя дополнительные тексты, в основном отрывки из художественных произведений, научно-популярные, поэтические, страноведческие. Часто бывают снабжены упражнениями для обучения чтению.

5. **Словари, справочники** (*Dictionary, Grammar Guide*). Могут быть отдельными компонентами, но часто включаются как структурные элементы в состав учебника.

6. **Наглядные пособия**: таблицы, плакаты, серии картинок и др.

7. **Аудиовизуальные материалы**: аудио- и видеоприложения, CD, DVD, электронные учебные пособия, компьютерные игры.

Чем более детально разработан УМК и чем больше элементов используется, тем эффективнее обучение ИЯ.

3. Языковые средства. Текст и ситуация как основа обучения иностранным языкам

К языковым средствам обучения относят:

- 1) языковые и речевые операции, правила;
- 2) языковые единицы (слова, грамматические структуры);
- 3) речевые единицы (речевые клише, модельные высказывания (образцы речи), элементы структурирования речи);
- 4) речевые ситуации (реальные).

Но наибольший интерес представляют *комплексные языковые средства*, которые в определенной степени содержат и методический аспект. К ним относятся:

- 1) упражнения (об этом речь шла в предыдущей лекции);
- 2) тексты;
- 3) учебные речевые ситуации.

О последних двух видах поговорим более подробно, поскольку они играют решающую роль в организации обучения общению.

3.1. Текст как основа организации речи

Активизация. Что мы обычно называем текстом?

Лингвистический энциклопедический словарь дает тексту следующее определение: «**Текст** (от лат. *textus* – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность» [27].

Тексты могут быть письменными и устными.

Тексты могут быть описательными, повествовательными, фабульными (с сюжетом), аргументативными (текст-рассуждение).

Тексты могут быть разными по стилям и жанрам: художественными (сказка, роман), научно-популярными и научными (монография, статья), публицистическими (статья, заметка, эссе) и др. Но независимо от жанра и функции текста все их можно описать с точки зрения общих признаков.

В.Н. Мещеряков выделяет следующие признаки текста, важные как для отбора, так и для обучения составлению и пониманию этих текстов:

- 1) информативность (наличие фактуальной, тематической, концептуальной (смысловой) и жанровой информации);
- 2) связанность (различные виды связи, обеспечивающие последовательность отдельных частей и фактов);
- 3) целостность (отнесенность к определенной речевой ситуации, типичные компоненты, структурные и композиционные особенности);
- 4) отдельность/замкнутость (формальные границы начала и конца текста, зачины, концовки) [30].

Еще одну важную характеристику добавляет С.К. Фоломкина. Это социальная обусловленность, которая указывает на то, что одна и та же коммуникативная задача в текстах разных коммуникантов реализуется по-разному [61].

В последнее время все чаще, характеризуя текст, переходят к понятию «дискурс». Оно не является синонимом, хотя этимология слова достаточно близка. Латинское *discursus* означает «бегание взад-вперед (как челнок в ткацком станке), движение, круговорот». Это показывает, что термины «текст» и «дискурс» тесно связаны, но если текст является результатом, продуктом речевой деятельности, то дискурс описывает собственно процесс порождения речи (см. понятие дискурсивной компетенции в теме 5).

Чтобы понять, как строится процесс порождения речи, нужно рассмотреть внутреннюю организацию текста – его структуру.

Текст – не хаотичное сцепление слов и фраз, каждый текст имеет свою композицию. Это положение важно с точки зрения устного и письменного текстов, а также с точки зрения правильного восприятия текста (рецепции) и его построения.

Элементарной единицей текста является **фраза (предложение)** – законченное в смысловом отношении объединение слов. Но фраза сама по себе еще не может быть текстом.

Важно, что между любыми двумя соседними предложениями в тексте присутствует **смысловая связь**. Смысловая связь, помимо собственно содержательного компонента, может включать и грамматические средства связи. Поэтому фраза вне контекста содержательно неполная и становится понятна лишь в речи (тексте).

Средствами связи между предложениями могут служить повтор подлежащего, замена подлежащего на местоимение, параллельные конструкции, фигуры расчленения и перечисления и др. Все эти компоненты изучает стилистика и синтаксис.

Но простая связь между предложениями всё же не обеспечивает внутреннюю организацию текста в целом. Необходимо выделить более крупные структурные единицы.

В частности, *основной единицей текста* считают **абзац** (*красная строка* – в письменном тексте, *сверхфразовое единство* – в устном). Текст (особенно крупный), не разделенный на абзацы, не только трудно воспринимать, он перестает обладать признаками связности и целостности. Абзац – это **единица текста, представляющая собой единство тематически связанных предложений** [30].

Абзац имеет внутреннюю композицию. Входящие в него предложения играют неодинаковую роль. Наибольшей самостоятельностью характеризуется первое предложение – *зачин*. Именно в нем сообщается основная тематическая или концептуальная информация, которая будет расшифровываться в *средней части* абзаца. Нижняя граница абзаца – *концовка* – в основном обобщает информацию абзаца.

Понимание структуры абзаца крайне важно для обучения чтению. В частности, при обучении просмотровому или поисковому чтению текстов можно объяснить, что особое внимание следует уделять первым предложениям абзацев. То же уместно при выполнении заданий на соотнесение короткого текста (абзаца) с заголовком, темой. А вот если нужно найти основную идею, чаще необходимо обращать внимание на концовки (см. тему 19).

Весь текст также имеет структуру, близкую к структуре абзаца. В нем можно также выделить зачин (вступление), развитие, кульминацию (только в художественных произведениях, как наивысшая точка сюжета) и концовку (развязку – в художественном произведении).

В методике обучения иностранным языкам существуют определенные требования к текстам. Наиболее общими являются требования жанрового разнообразия, структурированности текстов и так называемой аутентичности (методической аутентичности).

Аутентичный текст – это текст, изначально созданный не для учебных целей (от англ. *authentic* – естественный), то есть обладаю-

щий всеми свойствами реального текста, предназначенного для носителя языка. С этой точки зрения понятие «аутентичность» близко к понятию «подлинность». Но не все подлинные тексты в состоянии реализовать обучающую функцию, даже если они соответствуют изучаемой теме, так как создавались изначально с другой целью и для другой аудитории. Означает ли это, что для обучения нужно создавать специальные учебные тексты? На самом деле, очень часто так поступали и поступают, хотя содержательная, социокультурная и функциональная ценность таких текстов (“The Petrovs”) оставляла желать лучшего, да и язык был далек от нормы (часто присутствовало большое количество русицизмов, конструкций, которые носитель языка никогда не употребит) [36].

Как же преодолеть эту проблему? Выход был найден в понятии *методическая аутентичность*, которая предполагает, что тексты, созданные носителями языка, должны проходить тщательный отбор, при необходимости частичную адаптацию (не столько в языковом отношении, сколько в социокультурном) без нарушения ряда требований; кроме того, текст может быть составлен не носителем языка при условии соблюдения тех же требований. Имеются в виду следующие требования:

1. Методически аутентичный текст отвечает принятым речевым нормам носителей языка. Если вы уверены в том, что эти нормы соблюдены, можете считать составленный текст аутентичным. Конечно, для этого необходим высокий уровень владения или же консультации с носителями.

2. Методически аутентичный текст является аналогом какого-либо реально существующего типа или жанра текста и соответствует цели, ради которой создавался.

3. Методически аутентичный текст доступен по форме и содержанию и соответствует задачам обучения.

4. Ситуации, описываемые в таком тексте, близки к естественным; отражена национально-культурная специфика страны изучаемого языка.

5. Методически аутентичный текст почти всегда вызывает заинтересованность и эмоциональную реакцию.

6. При адаптации текста допускаются следующие процедуры: упрощение грамматики, повторение основной идеи, сокращение

числа незнакомой лексики, исключение авторских отступлений, лишних примеров или добавление отдельных элементов, облегчающих понимание (поясняющих предложений).

Таким образом, текст, являясь одним из значимых средств обучения, – явление сложное, и рассматривать его нужно в единстве многих аспектов: лингвистического (в том числе стилистического, композиционного), психологического (с точки зрения восприятия), методического (с точки зрения возможностей для обучения).

3.2. Учебные речевые ситуации как основа обучения продуктивной речи

В качестве конечной цели обучения рассматривается умение использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения взаимопонимания коммуникантов.

Тем не менее практика преподавания иностранных языков в школьных условиях в целом не ориентирована еще в полной мере на обучение иноязычному общению. Одним из существенных недостатков обучения устной речи в настоящее время еще остается преобладание в опыте учащихся воспроизведения готовых единиц разных уровней, тематическая организация материала («Составь рассказ на тему «Мой город»). Перед учениками, как правило, не ставится задача самостоятельно программировать предстоящее речевое действие, ставить цели, связанные с воздействием на партнера по общению, оценивать коммуникативные результаты произведенного действия. Все это лишает речевые действия учащихся статуса акта общения. Но, не участвуя в общении на уроках иностранного языка, ученики не смогут использовать полученные умения и навыки за пределами уроков.

Обучение должно быть построено так, чтобы учащийся сам естественно и органично пришел к необходимости продуцировать именно те тексты, которые предусмотрены преподавателем. Именно в этом и состоит суть использования учебных речевых ситуаций на занятиях иностранным языком.

Ситуативный подход рассматривается в современной методике как средство реализации коммуникативного принципа обучения.

Активизация. А что мы называем ситуацией? Попробуйте дать собственное определение.

Итак, *ситуация* – это отрезок действительности (реальный или воображаемый), характеризующийся по времени, месту действия, внутренней или внешней обстановке.

Активизация. Всякая ли ситуация в действительности является речевой?

Речевой называется *ситуация, побуждающая к речи, порождающая высказывание.*

Представьте, что вы, торопясь на работу (учебу), роняете по дороге какую-то вещь. Вряд ли эта ситуация вызовет речевую деятельность, здесь уместнее поднять вещь (выполнить физическое действие) и продолжить путь. Далее мы будем рассматривать только речевые ситуации.

Все речевые ситуации можно условно разделить на реальные (возникающие спонтанно) и учебные (специально созданные в учебных целях).

Понятно, что реализовать разнообразные реальные ситуации общения в искусственных условиях обучения достаточно трудно. При обучении иностранным языкам в искусственных условиях, как правило, используются учебные речевые ситуации (УРС).

Приведем определения учебных речевых ситуаций, предлагаемые разными авторами.

Г.В. Рогова под учебной речевой ситуацией понимает *специально созданные условия, обстоятельства, систему взаимоотношений собеседников в целях учебно-воспитательного воздействия на учащихся при осуществлении речевых действий на иностранном языке* [49].

Е.И. Пассов ситуацию называет *единицей общения*. Автор подчеркивает, что ситуации, организуемые на уроках, должны быть единицами общения, то есть обладать всеми его основными характеристиками и тем самым воссоздавать (моделировать) сущностную природу общения, если ситуация не является стимулом к общению, значит, это псевдоситуация [41].

Е.И. Пассов предлагает следующее определение учебной речевой ситуации – это *единица функционирования процесса общения,*

существующая как интегративная динамическая система статусно-ролевых, социальных, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся.

А.А. Леонтьев, рассматривая ситуацию в тесной связи с коммуникативными задачами, определяет учебную речевую *ситуацию* как *совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащемуся, необходимых и достаточных для того, чтобы он правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей* [23].

Под УРС М.Л. Вайсбурд понимает *динамическую структуру (систему) факторов, определяющую собой содержание и форму учебно-речевого действия учащихся* [5].

По определению В.Л. Скалкина, «речевая или коммуникативная ситуация (КС) представляет собой динамическую, ограниченную пределами акта общения систему взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана, включая самое речь, вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение как в роли говорящего, так и в роли слушающего» [53].

Таким образом, приведенные выше определения учебной речевой ситуации, с нашей точки зрения, не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, подчеркивая многомерность определяемого понятия.

Когда люди разговаривают, то, что они говорят, определяется совокупностью целого ряда условий, таких как мотив, лежащий в основе разговора, его цель, особенности партнера, обстановка речи, той деятельности, в которую включены участники разговора, и тому подобное. Воспроизводя эти условия в учебном процессе с помощью учебной речевой ситуации, можно получить от учащихся высказывание с заданными параметрами.

Такой способ получения высказывания гораздо совершеннее, чем широко распространенные в школе ответы на вопросы, изменение заданного готового текста и тому подобное, потому что он дает возможность ученику самостоятельно определять содержание своего высказывания, то есть действовать так, как действуют люди в реальном общении [6; 7].

Задачей преподавателей иностранного языка является максимальное приближение учебных речевых ситуаций к естественным.

В.С. Цетлин, например, отмечает, что для того, чтобы максимально приблизить условия УРС к условиям реального общения и таким путем наилучшим образом подготовить учащихся к возможным в их последующей жизни естественно-речевым ситуациям, необходимо определить основные черты реального общения. Это: 1) реальные жизненные обстоятельства; 2) заинтересованность говорящих в содержании разговора (в получении информации); 3) необходимость вести разговор на ИЯ – иначе информация не может быть получена [62].

При этом В.Л. Скалкин и Г.А. Рубинштейн отмечают, чем отличаются реальные и учебные речевые ситуации:

- 1) учебная ситуация воображаема;
- 2) обстоятельства действительности в УРС должны быть детализированы;
- 3) в учебных условиях реакция учащихся на одну и ту же ситуацию может быть различной (возможность неоднократного использования);
- 4) речевая реакция на естественную ситуацию более эмоциональна и часто подкрепляется невербально; в УРС следует к этому стремиться, но требовать в полной степени нельзя [53].

Возможность рассматривать УРС как модель речевой ситуации в неучебном общении определяется тем, что УРС ставит учащегося в условия, однотипные естественным, и в то же время не повторяет их, а видоизменяет, трансформирует в факторы педагогического процесса, поддающиеся целенаправленной регуляции со стороны учителя благодаря тому, что в ней условия общения задаются в описании. Учебная ситуация при правильном моделировании сохраняет существенные черты естественной ситуации, такие как интенцию к высказыванию и внеречевую направленность высказывания.

Приведем определение роли учебных ситуаций в овладении иностранным языком, предложенное Г.В. Роговой.

Учебные ситуации моделируют фрагменты объективной действительности, соотнесенные с речевыми действиями партнеров по общению.

Учебная речевая ситуация дает возможность:

а) при ознакомлении с новым материалом наглядно показать, где, когда, для решения каких задач общения можно использовать предъявляемый материал, чтобы вызвать у школьников осознание того, что еще они смогут понять и сказать на изучаемом языке;

б) при тренировке обеспечить личное участие каждого в слушании и использовании отрабатываемого материала в высказываниях.

Учебная ситуация дает возможность показать, где, когда, для решения каких задач общения можно использовать предъявляемый и усваиваемый материал, и тем самым обеспечить наглядное представление о предмете, его местонахождении, качестве, цвете, размере, взаимодействии с другими предметами и так далее.

Учебная ситуация должна вызывать интерес, желание включиться в общение, готовность в нем участвовать.

Учебная речевая ситуация может помочь школьникам лучше узнать друг друга, а учителю – каждого из них [49].

Таким образом, изучив взгляды разных исследователей по проблеме УРС при обучении говорению, мы можем прийти к выводу, что роль УРС чрезвычайно важна, поскольку правильно сконструированная УРС является моделью реального общения.

Структура УРС

Определяя ситуацию как совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых учителем учащимся, А.А. Леонтьев указывает на соотношение необходимости и достаточности этих условий при структурировании ситуаций в учебном процессе.

В настоящее время среди исследователей-методистов нет единого мнения по поводу того, что же является необходимым и достаточным при моделировании учебной речевой ситуации. Наиболее полно эта проблему рассматривает М.Л. Вайсбурд. Автор отмечает как избыточность, так и недостаточность УРС в существующих учебниках и пособиях в качестве существенных недостатков. Автор также подчеркивает, что среди методистов ведутся споры по поводу того, какие компоненты должны включаться в УРС [5].

В структуре УРС можно выделить два блока:

1. **Условия ситуации**, в которые включаются следующие компоненты:

А. **Описание** ситуации: информация об *обстановке* (время, место, внутренняя и внешняя обстановка) и об *участниках*.

Б. **Речевой стимул** – причина, выраженная в словесной форме, побуждающая к речи и, по сути, определяющая содержание высказывания. В сущности, речевой стимул отражает отношение говорящих к ситуации, обстановке, их позицию («Успокой», «Предупреди», «Поделись радостью» и др.). Некоторые речевые стимулы могут быть скрытыми (не выраженными словесно), однако должны четко прослеживаться в описании ситуации. Например, если в ситуации нужно убедить друга пойти в кино, здесь один стимул «Убеди» выражен словесно, а для второго участника предполагается скрытый стимул «Не соглашайся».

Наличие речевого стимула в УРС является обязательным. Его отсутствие или неудачная формулировка фактически ведет к разрушению ситуации.

В. **Задание.** Часто задание путают с речевым стимулом. В действительности задание определяет форму речевой деятельности: «Составь диалог/монолог», «Напиши письмо» и т. д. Задание, как и стимул, может быть скрытым. В приведенном выше задании («Убеди друга») присутствует скрытое задание составить диалог. А в ситуации «Ты присутствуешь на ток-шоу, посвященном влиянию телевидения на подростков. Выскажи свое отношение к подростковым передачам» скрытым заданием будет составление монологического высказывания.

Активизация. Проанализируйте ситуацию с точки зрения условий: «Вам и вашему другу не понравился фильм, который вы только что посмотрели. Обсудите впечатления и выразите разочарование». Выделите в этой ситуации компоненты описания, речевой стимул и задание.

При наличии у двух-трех ситуаций общего компонента (задание, речевой стимул или описание) этот компонент может быть «вынесен за скобки». Например, в ситуации “*Your classmate got a bad mark in English and is very upset. A. Comfort him. B. Promise to help him*” описание ситуации и задание общее, а стимулы разные.

Детали обстановки и другие элементы реальной ситуации очень помогают в реализации УРС. Поэтому при сообщении условий желательно использовать предметы, наглядность и т. д.

2. **Речевая реакция** – это собственно реализация предложенных условий в высказывании. Речевая реакция в большой степени опирается на условия ситуации, и чем детальнее описаны условия, тем более прогнозируемой будет реакция.

Речевая реакция не дается в готовом виде, но преподаватель может влиять на нее, дополнив условия списком ключевых слов и выражений. Это не только задает определенное направление речевой реакции, но и улучшает языковое оформление.

Структурные компоненты ситуаций органично связаны между собой. Исследователи отмечают, что описание УРС (то есть ее компонентный состав) не должно быть избыточным. В то же время недопустима и другая ошибка – недостаточность состава компонентов для целенаправленного мотивированного совершения учеником речевого действия. Так, например, ситуации типа «В магазине», «В театре», «На выставке», то есть такие, которые содержат только характеристику предметного окружения, не обеспечивают ни коммуникативных функций разговора, ни личностно-мотивационной стороны. Структура учебной речевой ситуации представлена на рис. 5.

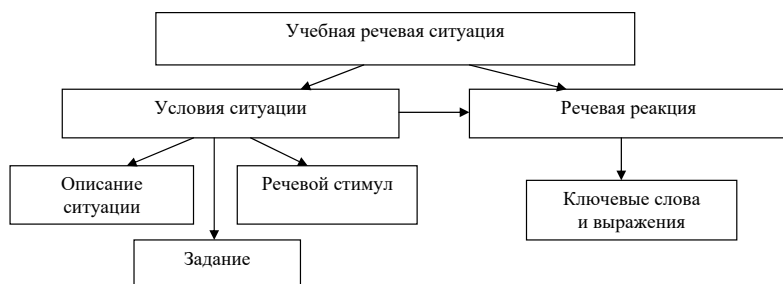


Рис. 5. Структура УРС

Е.И. Пассов, определяя компонентный состав ситуации, считает целесообразным различать обязательные компоненты, куда входят: а) какое-то событие (прошедшее, настоящее, будущее); б) взаимоотношения, возникшие в результате этого события; в) характеристика субъектов или объектов, способная повлиять на стимуляцию при данных взаимоотношениях; факультативные компоненты, главными из которых являются: а) личностные качества субъектов общения; б) их внутренние состояния [41].

Дальнейшее развитие проблема классификации УРС по типам получила в работе Е.И. Пассова «Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования», где автор дает определение понятию *ситуативной позиции*, подчеркивая, что к моменту общения и в его процессе каждый из речевых партнеров находится в определенной ситуативной позиции. Это означает, что для каждого из партнеров собственная позиция характеризуется определенным набором факторов как объективного, так и субъективного характера. Например, к объективным факторам ситуативной позиции относятся вид деятельности, форма деятельности, предмет обсуждения, событие, место и время общения, социальный статус человека, речевой статус и так далее. К субъективным факторам ситуативной позиции относятся мировоззрение человека, моральные качества, чувства, интересы, знания, межличностная роль и так далее.

УРС могут быть двух видов: *стандартные (модельные) и проблемные*.

Стандартные УРС – это ситуации, в которых в основном описываются типичные условия общения повседневного, чаще бытового, плана. Это УРС, которые тематически относятся к таким известным вариантам, как общение продавца и покупателя, доктора и пациента, учителя и ученика и т. д. В них обычно широко используются речевые клише и устоявшиеся модели взаимодействия.

Одним из важнейших принципиальных положений коммуникативно ориентированного обучения иностранным языкам является необходимость обучения на основе применения проблемных УРС, речемыслительных заданий.

Так как проблемный подход включает в себя тематический, решение проблем общения совершенствует работу психофизиологических механизмов речи, развивает и воспитывает обучаемых, обеспечивая подлинную мотивацию общения. Объем знаний и опыт общения, актуализируемые и приобретаемые в ходе решения проблем, позволяют реализовать и познавательный аспект иноязычной коммуникации. Проблема, являясь содержательной основой ситуации, обеспечивает эвристическую организацию материала в обучении, что избавляет от заученности тематических блоков [37].

Проблемная ситуация – совокупность обстоятельств, обеспечивающих возникновение и разрешение (выполнение) проблемных вопросов, задач или заданий, может быть вызвана различными их типами. Она возникает в специфических условиях процесса обучения, специально создается педагогическими приемами, методами и средствами. По сути, это вид мыслительного взаимодействия педагога и студентов, характеризующийся определенным психическим состоянием, полем интеллектуального и эмоционального напряжения, готовностью решать проблемную ситуацию.

Таким образом, чтобы решить проблемную ситуацию, учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим количеством предметных знаний, которые необходимы для решения данной проблемы. К тому же они должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. Следовательно, проблемные учебные речевые ситуации являются необходимой составляющей учебного процесса, способствуют успешному развитию дискурсивной компетенции учащихся.

Вывод: средства обучения иностранным языкам разнообразны и представлены разными видами и формами. Их можно условно разделить на методические (наглядность, ТСО, аудиовизуальные материалы, УМК) и языковые (текст и УРС).

Вопросы для самопроверки

1. Есть ли отличия в определении и классификации средств обучения в дидактике и в МОИЯ? Чем это объясняется?
2. Какие виды наглядных пособий используются в обучении ИЯ? В чем роль наглядности при обучении ИЯ?
3. Как и какие виды ТСО используются при обучении ИЯ?
4. Что такое учебно-методический комплект, что в него входит? Какие учебные пособия по английскому языку наиболее часто используются для школ? Все ли они отвечают современным требованиям к формированию коммуникативной компетенции и развитию межкультурной коммуникации?
5. Зачем нужна ситуация при обучении ИЯ? Что такое учебная речевая ситуация (УРС)? Какова ее структура?
6. Что такое аутентичный текст? Как добиться методической аутентичности?

Проверь себя

1. К методическим средствам обучения ИЯ не относятся

- А. Учебники
- Б. Текст и ситуация
- В. Аудиоматериалы
- Г. Таблицы

2. Отметьте компонент, который не может входить в структуру УМК.

- А. Учебник
- Б. Аудиоматериалы
- В. Магнитофон
- Г. Таблицы
- Д. Грамматический справочник

3. К учебным материалам следует отнести

- А. Магнитофон
- Б. Раздаточные карточки
- В. Книгу для учителя

4. К техническим средствам не относят

- А. Компьютер
- Б. CD-проигрыватель
- В. Лингафонный кабинет
- Г. Компакт-диски

5. Видеоматериалы относят

- А. К средствам наглядности
- Б. Техническим средствам (ТСО)
- В. Комплексным аудиовизуальным средствам
- Г. Вспомогательным средствам

6. К языковым средствам обучения ИЯ не относится

- А. Учебник
- Б. Текст
- В. Ситуация
- Г. Упражнение

7. Текстом нельзя назвать

- А. Устное высказывание, имеющее законченный смысл
- Б. Набор связных предложений, не поделенных на абзацы
- В. Набор фраз и предложений, не имеющих общего смысла

8. По сравнению с естественной ситуацией учебная речевая ситуация

- А. Может быть менее эмоциональной
- Б. Всегда более эмоциональна
- В. Не может быть воспроизводимой

9. Учебная речевая ситуация (УРС) – это

- А. Отрезок действительности, характеризующийся по месту, времени действия и участникам
- Б. Специально организованная деятельность, имеющая речевую задачу и особую структуру, включающую условия, и побуждающая к речи
- В. Имитация речевого общения в определенных условиях

10. Речевой стимул – это

- А. Словесно сформулированная коммуникативная задача, указывающая на результат общения
- Б. Задание, например составить диалог или монолог
- В. Команда учителя приступить к заданию

Раздел 2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Тема 12. Формирование фонетических навыков

План

1. Характеристика фонетических навыков
2. Содержание обучения произношению
3. Трудности обучения англоязычному произношению
4. Технология обучения произношению

1. Характеристика фонетических навыков

В основе речи лежат навыки: фонетические, лексические и грамматические. **Фонетические навыки (ФН)** – это *способность совершать операции, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмические группы* [49]. К фонетическим навыкам относятся *слухопроизносительные и ритмико-интонационные навыки*. Последние в рамках школьного обучения формируются в основном на уровне имитации, а вот формированию произношения нужно уделять особое внимание.

Произносительные навыки сами по себе не являются речевыми, так как произносить можно не только осмысленные слова и фразы, но и просто звуки. С другой стороны, нет ни единого речевого навыка, который не включал бы произносительного. Формирование любых речевых навыков начинается с организованного или стихийного формирования произносительных навыков, так как звук – основа любого языка. В какой-то мере слово – это комбинация звуков. Неправильное произношение может приводить к непониманию (*write – wide; pot – port* и т. д.).

При этом мы говорим, что наряду с обучением правильному произношению важно формировать и **фонематический слух**, то есть **слух, способствующий выделению и различению фонем и интоном в потоке речи**, поскольку хорошее произношение невозможно без умения правильно слышать звук [3]. Слушая слово или звук, ученик выделяет его акустический образ. То есть в обучении произношению важно, что слуховые и речемоторные (собственно произносительные) навыки существуют в неразрывном единстве [30].

Обучение произношению – очень длительный и сложный процесс и требует много усилий и внимания на протяжении всего курса изучения ИЯ.

При этом на протяжении школьного курса учащихся в основном обучают так называемому *аппроксимированному произношению*, в котором, как и в литературном, отсутствуют фонологические ошибки, но присутствуют некоторые отклонения в произношении, которые никак не влияют на понимание говорящего собеседником [6]. К таким отклонениям, в частности, можно отнести меньшую напряженность артикуляционного аппарата, отсутствие придыхания и пр.

2. Содержание обучения произношению

Обучение правильному произношению и развитие фонематического слуха начинается с первых занятий и продолжается в течение всего курса обучения. При этом выделяют две группы навыков, которые необходимо сформировать при обучении произношению:

- 1) собственно слухопроизносительные навыки (СПН);
- 2) ритмико-интонационные навыки (РИН), то есть навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи (мелодика, логическое ударение и ритм).

То есть освоение произношения включает в себя:

- артикуляционное оформление;
- интонационное оформление.

Обучение произношению начинается с **вводного фонетического курса**. Здесь формирование фонетических навыков является ведущим, хотя тесно связано с развитием ряда лексических и грамматических навыков. На этом этапе с первых занятий необходимо организовать *обильное аудирование* иноязычной речи. С этой целью учитель должен вести занятия (уже самые первые) на ИЯ. Фразы, которые обусловлены учебной ситуацией (*Sit down. My name is...* и т. д.), как правило, не требуют перевода (возможно привлечение жестов, показа). Если же понимание фразы затруднено, и нельзя объяснить ее доступными способами, допустимо применение родного языка для пояснения.

При этом важно помнить, что аудирование речи учителя будет полезно для формирования СПН только в том случае, если учитель владеет так называемым *дидактическим стилем речи*. В нем

доминируют книжный и нейтральный стили, а на начальном этапе даже утрированное произношение. Академик Л.В. Щерба писал: «Не надо бояться утрировать произношение, надо помнить, что ухо учащихся непривычно к иноязычной речи, и наше красивое произношение в полутонах и полуинтонациях детям вредно; а пугающий стиль, выработанный от привычки диктовать, наоборот, можно считать идеалом» [65]. Дидактическая речь отличается адаптивностью, ее следует приспосабливать к уровню ученика.

Вводный курс длится в среднем 40 часов (зависит от программы). При этом на каждом уроке отводится не менее 8–10 минут на формирование СПН и РИН.

Обучение произношению не заканчивается вводным курсом. Во-первых, при введении новой лексики или при обучении чтению естественно указывать на особенности произношения. Во-вторых, на последующих этапах большое значение приобретает **фонетическая зарядка (ФЗ)** – *специально организованное упражнение, цель которого – совершенствование СПН и РИН*. Содержание фонетической зарядки зависит от темы каждого конкретного урока (если в материале урока часто будут встречаться звуки [n] и [ei], то ФЗ включает, прежде всего, их).

ФЗ может быть:

- 1) чисто *фонетическая* – совершенствование произношения конкретных звуков;
- 2) *грамматико-фонетическая* – совершенствование произношения, например, глагольных форм;
- 3) *лексико-фонетическая* – отработка произношения конкретных слов, которые понадобятся на уроке;
- 4) *смешанная (комплексная)* – чтение и декламация рифмовок, стихов, песен и пр. В этом случае отрабатываются и звуки, и слова, и грамматические конструкции.

ФЗ может быть построена на материале изолированных слов, но желательно их включить в предложения. Чаще всего используются пословицы, фразеологизмы, стихи, песни. *В ФЗ никогда не вводится новый звук и не отрабатывается фонетически новый материал (интонация, сочетания и т. д.).*

ФЗ обязательно проводится на каждом уроке на первом году обучения (40–50 уроков после вводного курса), затем она планируется

1–2 раза в неделю, с третьего года обучения – по мере необходимости. Длительность фонетической зарядки – 3–8 минут, в зависимости от звука и уровня обученности. Особое внимание уделяется смысловоразличительной роли звуков (*sheep – ship*).

В обучении произношению важно учитывать:

- 1) *принцип коммуникативной направленности* – формирование фонетических навыков осуществляется на значимых словах, желательных для общения;
- 2) *осознанное овладение произношением (принцип сознательности)* – осознание смысловоразличительной функции звука.

Формирование ритмико-интонационных навыков на начальном этапе имитативное, хотя можно объяснить разницу в интонации утвердительного и общевпросительного предложений и в дальнейшем подкреплять интонацию жестами (голос вверх – взмах рукой).

3. Трудности обучения англоязычному произношению

Чтобы правильно сформировать навык, нужно особое внимание уделить тем объектам фонетики, которые отсутствуют или частично совпадают с таковыми родного языка. Таким образом, нужно знать, какие **трудности** возникают при обучении произношению (табл. 7).

Таблица 7

Типология трудностей при обучении фонетике

Тип трудности	Условия возникновения
Артикуляционные трудности	при воспроизведении отдельного звука; связаны с произнесением звуков, отсутствующих в родном языке
Позиционные трудности	при воспроизведении звука или звукосочетания в определенных фонетических условиях, например на стыке слов и т. д.
Акустические трудности	– при произношении оппозиции звуков, когда выделяется качество звука путем противопоставления, например [i – i:]; – при дифференциации звуков и звукосочетаний; – при недослышивании звуков (особенно в конце слов)

Зная трудности усвоения фонетики, можно определить *методическую типологию* фонетического материала, учитывая *сходство и различия фонетических систем русского и иностранного языка*:

I группа звуков – *сходные* (при соблюдении принципа аппроксимации).

Активизация. Какие звуки английского языка вы бы отнесли к этой группе?

II группа – *частично сходные*: внешне напоминают звуки русского языка, но положение органов речи или принцип произношения другой ([l, t, n, a:, i:] – в основном это альвеолярные звуки, долгие гласные).

III группа – *отсутствующие* в родном языке: межзубные, дифтонги и др. Этим звукам на начальном этапе уделяется особое внимание, так как неправильно сформированный навык с трудом поддается корректировке [49].

Именно отсутствующие звуки вызывают наибольшие артикуляционные и позиционные трудности. Однако не следует умахать и трудность второй группы звуков, так как внешнее сходство приводит к интерференции и неправильному формированию навыка. Если учитель вовремя не обратил внимания на эти звуки, то устойчивость навыка создает ситуацию, когда переучить становится практически невозможным (см. тему 8). Поэтому для частично сходных звуков необходимо с самых первых занятий давать упражнения на дифференциацию звуков¹.

Необходимо отметить, что два звука английского языка не занимают устойчивого положения в методической типологии. Это звуки [h] и [r]. Часть методистов относят их к частично сходным, так как внешне они напоминают соответствующие звуки русского языка. Однако некоторые методисты настаивают на слишком принципиальных различиях при их произношении и предлагают считать их отсутствующими в русском языке и обучать заново, тогда возникает меньше проблем с интерференцией.

Для преодоления акустических трудностей необходимо, во-первых, придерживаться дидактического стиля речи, а во-вторых,

¹ Упражнения на дифференциацию звуков см.: Настольная книга преподавателя иностранного языка [35].

предлагать больше упражнений на развитие фонематического слуха: послушать пары звуков и отметить долгий звук и т. д.²

4. Технология обучения произношению

Прежде чем мы рассмотрим технологию формирования слухопроизносительных навыков, необходимо сказать несколько слов о том, что называют технологией.

Слово *«технология»* определяется как *наука техники*, следовательно, полагает Г.В. Рогова, технология обучения – это наука техники обучения. Обучение должно осуществляться на научной основе, то есть учителю необходимо овладеть совокупностью научных знаний о том, как обучать, почему обучать так, а не иначе, чтобы обучение в условиях массового изучения иностранного языка, как, например, в общеобразовательных учреждениях, было бы эффективным для каждого, чтобы в результате затрачиваемых усилий учащийся овладевал изучаемым языком [49].

Технология обучения предполагает научный подход к содержанию обучения. Содержание должно определяться современными достижениями в области лингвистики, психологии и психолингвистики.

Педагогическая технология – это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов [66; 68].

Распространенное обращение к понятию технологии основано, прежде всего, на признаке *воспроизводимости* педагогической деятельности. В социально-образовательном плане этот признак связан с другим признаком технологии – ее возможной *массовостью*. В педагогике есть и более строгое понимание педагогической технологии как построения образовательного процесса с заданными диагностируемыми результатами, – это близко к распространенному в мире представлению о педагогической технологии [7].

Все известные технологии условно можно описать как «строгие» (закрытые) и «нестрогие» (открытые). Первые предполагают четкое

² Примеры упражнений на развитие фонематического слуха см.: Настольная книга преподавателя иностранного языка [35].

соблюдение условий обучения и строгую последовательность этапов деятельности. Требования второй группы не столь жесткие. Так, в зависимости от условий обучения с учетом понимания принципов построения технологии педагог может исключать некоторые этапы или менять их местами, если это не нарушает последовательности формирования навыков и умений.

Рассмотрим далее *технология формирования СПН*, заранее оговорив, что здесь и далее мы будем пользоваться технологиями открытого типа.

I. Аудирование звука учащимися должно начинаться не изолированно, а, по крайней мере, во фразе. Благодаря этому, происходит осознание коммуникативной функции звука, появляется потребность в его освоении. При знакомстве учащихся с новым звуком рекомендуется придерживаться следующего алгоритма:

- 1) в *предложении*: I see a table;
- 2) выделение *слова* со звуком: ...a table...;
- 3) выделение *звука*: [ei];
- 4) снова *слово* со звуком: table;
- 5) *предложение*: The table is big.

II. Ознакомительные упражнения³.

Это упражнения на развитие фонематического слуха. Задача учащихся в этих упражнениях либо узнать звук (определить, где он присутствует), либо распознать его (отличить от других). **Важно**, что в ознакомительных упражнениях учащиеся **не произносят сам звук**, слова с ним. Они могут показать узнавание действием (показать карточку), жестом (поднять руку) и другими способами, не связанными с произношением звука.

III. Объяснение артикуляции.

Можно использовать:

- 1) *имитативный путь* (повторить положение языка и губ);
- 2) *аналитический путь* объяснения (учитель рассказывает, где находятся язык, губы и т. д.; часто используются схемы положения органов речи);
- 3) *аналитико-имитативный путь* (например, [г] от русского звука [ж]).

³ Данный этап не является обязательным, его можно пропустить.

Выбор способа объяснения артикуляции зависит от: а) цели обучения; б) возраста учащихся; в) самого звука и т. д.

Активизация. Какой способ объяснения артикуляции, на ваш взгляд, более приемлем в начальной школе? А какой вы бы использовали при подготовке лингвиста-преподавателя в вузе?

IV. Фонетическая отработка проводится по следующему алгоритму:

- 1) сначала *звук* произносится изолированно;
- 2) затем *слова* или слоги с этим звуком;
- 3) наконец, *предложения*.

Организация фонетической отработки предполагает следующие режимы работы: 1) хором (но важно слышать каждого); 2) индивидуально (сначала сильных учащихся, затем слабых). Можно также проговаривать звуки сначала шепотом, затем громко.

V. Выход в речь (использование нового звука в простых речевых ситуациях). Обратите внимание, что чтение стихотворения не следует считать речью (вспомните, что речь предполагает выражение собственных мыслей, эмоций).

Пример использования предлагаемой технологии можно найти в прил. 2.

Вывод: формирование фонетических навыков – процесс длительный. Необходимо учитывать трудности произнесения звуков и включать их в осмысленную речевую деятельность с учетом принципа коммуникативной направленности. Помимо обучения артикуляции важно также развивать фонематический слух.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое фонетические навыки? Какие виды навыков объединяются этим названием? Являются ли фонетические навыки в чистом виде языковыми или речевыми? Почему? Почему важно уделять много внимания произносительной стороне речи?
2. Какие принципы обучения ИЯ особенно важно соблюдать при обучении произношению? Как проявляется принцип коммуникативной направленности в формировании фонетических навыков?

3. Какие трудности могут возникнуть при обучении произношению звуков, слов и фраз английской речи? Что необходимо делать для их минимизации?
4. Какую роль играет фонематический слух при обучении произношению? Какие упражнения способствуют его развитию?
5. Каковы особенности организации вводного фонетического курса с точки зрения коммуникативно ориентированного обучения?
6. В чем заключается роль фонетической зарядки? Когда и как часто она используется?

Проверь себя

1. Фонематический слух – это

- A. Слух, направленный на различение интонаций и ритма
- B. Способность слышать речь
- B. Способность различать звуки в потоке речи

2. Позиционные трудности возникают в случае

- A. Произнесения отдельных, особенно отсутствующих звуков
- B. Произнесения звуков в особых фонетических условиях
- B. Недостаточного развития фонематического слуха

3. Отметьте пару звуков, которая не вызывает акустических трудностей.

- A. [w – v]
- B. [ei – e]
- B. [ju: – ou]
- Г. [i: – i]

4. Альвеолярные звуки относятся

- A. К звукам, сходным со звуками русского языка
- B. Частично сходным звукам
- B. Звукам, отсутствующим в русском языке

5. Аудирование нового звука учащимися должно проводиться согласно алгоритму

- A. Предложение – слово – изолированный звук
- B. Слово – звук
- B. Звук – слово – предложение
- Г. Предложение – слово – звук – слово – предложение

6. Фонетическая отработка нового звука учащимися должна проходить в следующей последовательности

- А. В предложении – в слове – изолированный звук
- Б. Слово – звук
- В. Звук – слово – предложение
- Г. Предложение – слово – звук – слово – предложение

7. Какова основная цель фонетической зарядки?

- А. Обучение произношению
- Б. Совершенствование артикуляции и интонации
- В. Развитие фонематического слуха

8. Как часто проводится фонетическая зарядка?

- А. На каждом уроке
- Б. Один раз в неделю
- В. Зависит от этапа обучения

Методические задачи

1. Объясняя произношение нового звука, учитель использует схему расположения органов речи. Каким способом объяснения артикуляции он пользуется?

- А. Имитативным
- Б. Аналитическим
- В. Аналитико-имитативным

2. Чтобы научить учащихся произносить звук [г], учитель предлагает произносить русский звук [ж], отодвигая язык назад. В этом случае он использует

- А. Имитативный способ объяснения
- Б. Аналитический способ объяснения
- В. Аналитико-имитативный способ объяснения

3. Заканчивая обучение новому звуку, учитель предлагает выучить наизусть рифмовку. Данное задание следует считать

- А. Фонетической отработкой звука
- Б. Закреплением звука
- В. Фонетической зарядкой
- Г. «Выходом в речь»

Тема 13. Обучение лексике и формирование лексических навыков

План

1. Характеристика лексических навыков
2. Психолингвистические основы преодоления трудностей усвоения лексики английского языка
3. Технология формирования продуктивных лексических навыков

1. Характеристика лексических навыков

Основной целью обучения лексике является формирование навыков лексически правильного оформления речи и понимания лексических единиц на слух при чтении.

Лексика – это совокупность слов какого-либо языка. Лексика во многом определяет содержание обучения. При этом выделяют активную и пассивную лексику.

Активизация. С понятием «лексика» чаще всего ассоциируется слово, хотя часто употребляют и термин «лексическая единица». Как вы думаете, есть ли отличия в этих понятиях?

Лексическая единица (ЛЕ) – это единица языка, обладающая самостоятельным лексическим значением (слово, идиома, фразеологизм).

Лексический навык (ЛН) – способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или готовую фразу, соответствующие коммуникативной задаче [41]. ЛН всегда лексически оснащен (словами и т. д.). Формирование лексических навыков занимает много времени в силу того, что лексических единиц в языке на порядок больше, чем, например, фонетических и грамматических.

Прежде чем рассмотреть условия обучения лексике, необходимо понять, какими характеристиками обладает лексическая единица (для удобства далее будем пользоваться наименованием одной из разновидностей ЛЕ – «слово», так как именно оно обладает наиболее общими характеристиками всех ЛЕ).

Любое *слово* имеет следующие *характеристики* (которые должны быть усвоены в процессе обучения, чтобы правильно пользоваться лексической единицей):

- 1) акустический образ (то, как звучит, как произносится);
- 2) графический образ (как пишется);
- 3) семантический образ (какое значение/значения имеет);
- 4) коллокативный образ⁴ (как употребляется, в сочетании с какими словами, как управляется);
- 5) коннотативный образ (оттенок значения).

Все эти образы могут усваиваться одновременно или последовательно, но чем большим количеством этих параметров владеет человек, тем устойчивее навык употребления слова.

В коммуникативной деятельности выделяются различные слои лексических единиц.

Во-первых, индивидуальный лексический запас делится на активный и пассивный словари. У каждого человека состав этих словарей разный и со временем меняется.

Активный словарь – это сумма лексических единиц, которыми человек свободно пользуется в устной и письменной речи (а это означает, что он и понимает их).

Пассивный словарь составляют лексические единицы, которые человек понимает при слушании и чтении (владеет значением), но не пользуется ими.

Активизация. Как вы думаете, при каких условиях слово из пассивного может перейти в активный словарь? А наоборот?

Во-вторых, Г.В. Рогова выделяет следующие пласты:

I – лексика, которой учащийся овладевает для использования в устной речи и при чтении;

II – лексика, с которой учащийся знакомится и которую понимает только при чтении.

Эти два пласта составляют **актуальный словарь** учащегося (активный плюс пассивный словари).

Особое место в обучении занимает так называемый **потенциальный словарь**. В его состав входят те ЛЕ, о значении которых человек в состоянии догадаться на основе знания словообразовательных элементов или на уровне интернациональных слов. Например, если в активном словаре учащегося присутствует слово *happy*, то в его потенциальном словаре будут присутствовать производные *happiness*,

⁴ Коллокация (англ. collocation) – связь, отношение.

unhappy и т. д. Кроме того, в потенциальный словарь входят почти все интернациональные слова.

Важность обучения лексике не подвергается сомнению. Проблема в том, какие слова и словосочетания нужно изучать. Конечно, количество слов должно быть ограничено, то есть словарь для усвоения должен быть тщательно отобран в соответствии с **принципами отбора языкового материала**. Отобранные слова должны:

- 1) часто использоваться в языке;
- 2) легко сочетаться (*nice room, nice girl, nice weather*);
- 3) быть стилистически неограниченны (в письменной и устной речи);
- 4) тематически соответствовать друг другу;
- 5) давать простор для словообразования [49].

За время обучения в школе учащийся должен освоить около 2500 лексических единиц, хотя в существующих учебниках и программах их дается больше. Но общеизвестно, что выпускник школы владеет лексикой очень плохо, впрочем, как и умениями слышать, говорить, читать и писать на ИЯ. Одна из причин этого — плохое обучение именно лексике.

Признаками овладения словом являются:

- 1) спонтанное узнавание слова во время аудирования и чтения;
- 2) правильное использование его в речи.

2. Психолингвистические основы преодоления трудностей усвоения лексики английского языка

Слова — это элементы языка, используемые в процессе коммуникации, имеющие свое звуковое оформление и значение. Слово — это единство, но одиночно оно не может обеспечивать коммуникацию.

Каждое слово имеет свою форму, значение, использование. Отсюда трудности, то есть некоторые слова сложны по форме (*busy, daughter, woman — women*), но легки в использовании; другие легки по форме (*enter, happen*), но сложны в использовании. Методологи попытались классифицировать слова ИЯ с точки зрения усвоения. Они выделили три группы:

- 1) **конкретные слова** — обозначают конкретные предметы (*book*), действия (*to read*) или качества (*big*); их изучение легче всего, так как их можно соотнести с реальными предметами, действиями и т. д. (показать);

- 2) *абстрактные слова* (*world, promise, good*); усвоение этих слов сложнее, их трудно связать с визуальным восприятием;
- 3) *структурные слова* – наиболее сложная группа слов английского языка; сюда относятся, например, отличающиеся по использованию предлогов, артиклей или использующиеся только в сочетаниях; в этой группе сложнее всего поддается усвоению коллокативный образ.

Именно **коллокации** вызывают наибольшую трудность при усвоении английской лексики, так как русский и английский языки как системы значительно различаются. Например, английский глагол со значением *встретиться* (*с кем-то*) – *meet (smb)* – требует прямого/беспредложного управления. На деле же часто русскоязычные учащиеся добавляют предлог *with*. В результате мы получаем фразовый глагол *meet with* со значением *испытывать (трудности)*, *встретиться с чем-то*, *натолкнуться на что-то*.

На втором месте по трудностям находится, безусловно, **семантический образ** (значение). Это связано, во-первых, с тем, что в английском языке много полисемии. А во-вторых, с явлением, которое в переводе принято называть «ложными друзьями переводчика», когда слово звучит близко к слову на родном языке, но означает другое явление. Наиболее известный пример – английское слово *magazine*.

Кроме этого, трудности могут быть вызваны **графическим образом** (сложно запомнить написание слова, как, например, *beautiful*) или **акустическим** (слово сложно с произносительной точки зрения). Причем в последнем случае сложность произношения необязательно заключается в собственно артикуляции. Наибольшие проблемы вызывает ударение, особенно в длинных словах и при переходе ударения, как в случае: глагол *to presEnt* и существительное *prEsent*.

Коннотативный образ по сложности стоит на последнем месте только потому, что в школьном обучении изучается преимущественно нейтральная лексика, не обладающая яркими оттенками значения [2]. Однако в старших классах школы и в вузе необходимо обучать правильным коннотациям, чтобы человек мог употреблять слова в соответствии с ситуацией (см. понятие социолингвистической компетенции в теме 5).

Названные трудности возможно преодолеть, если соблюдать психолингвистические условия (правила) усвоения лексики.

Ч. Фриз (Ch. Fries) писал: “The meaning is not in the words themselves but in the words as a pattern” [70]. Эту же мысль выражает Н.И. Жинкин: «Человек вообще никогда не говорит отдельные слова, если они в то же время не являются фразами. Никто ни с того ни с сего не скажет «яблоко»... В разных ситуациях это будет означать: «вот яблоко», «хочу яблоко», «где яблоко» и т. д.» [12].

Отсюда одно из основных правил обучения лексики: ***представляйте слово в предложении в различных ситуациях.***

И.А. Грузинская добавляет: «При введении нового слова оно должно сначала фигурировать в предложении, а затем закрепляться в связанном контексте, в котором только и можно проследить многозначность слова. С изолированным словом мы будем иметь дело только после того, как оно было воспринято в связанном целом, причем изолируем его только временно...» [цит. по: 49].

Второе правило связано с тем, что ***при презентации слова сначала учитель произносит его в контексте, затем ученики (хором и индивидуально) тоже в контексте.*** Н.И. Жинкин так объясняет эту необходимость: «Только то слово может быть понято и узнано, которое уже образовано и следы которого хранятся в двигательном анализаторе. Незнакомое слово должно быть (под контролем слуха) предварительно усвоено речедвигательным анализатором» [12].

И, наконец, так как каждое слово имеет определенные лингвистические отношения с другими, то ***необходимо устанавливать как можно больше ассоциативных связей между новым словом и уже известными*** (например, *see* — *sea* (ассоциация в произношении), *answer* — *reply* (значение), *night* — *right* (написание)).

3. Технология формирования продуктивных лексических навыков

Данная технология предназначена для активного усвоения слова (активный словарь). Рецептивные лексические навыки формируются в процессе обучения чтению и аудированию, о чем мы поговорим позже.

Последовательность работы с новой ЛЕ:

1. **Аудирование ЛЕ** в предложении, а лучше в ситуации.
2. **Ознакомительные упражнения** (на пассивное и активное распознавание).
3. **Семантизация** — сообщение значения ЛЕ.

Существуют различные *способы семантизации*:

а) *переводные*:

- пословный перевод;
- перевод-толкование;

б) *беспереводные (прямые)*:

- вербальные (через синонимы, антонимы, контекст, ситуации, однокоренные слова; путем использования языковой догадки при сообщении интернациональных слов; одноязычное толкование);
- невербальные (с помощью предметов, предметных картинок, тематических карточек, мимики и жестов).

Выбирая способ семантизации, нужно в первую очередь учитывать рациональность этого способа. Вербальные способы чаще используются на более поздних этапах обучения.

Активизация. А какие способы вы считаете более предпочтительными на начальном этапе? В каком случае необходимо толкование?

Стоит напомнить, что перевод как средство семантизации в коммуникативном методе стоит на последнем месте и используется, когда другие способы нерациональны. Однако в подготовке переводчиков и преподавателей именно этот способ может доминировать.

4. Фонетическая отработка слова:

- 1) отдельное слово; 2) словосочетания; 3) предложение.

5. Закрепление и активизация.

На этом этапе (обычно он занимает от одного до нескольких уроков) проводятся:

- 1) имитативные тренировочные и условно-речевые упражнения,
- 2) подстановочные упражнения,
- 3) трансформационные упражнения,
- 4) переводные упражнения.

Чем больше упражнений предлагается, тем прочнее лексический навык. Однако не только число повторений, но и осмысленность деятельности имеет значение. Поэтому предпочтение следует отдавать УРУ.

6. Речевые упражнения.

Широкое применение речевых упражнений на этапе закрепления позволяет слову сохраниться в долговременной памяти. В даль-

нейшем учащиеся смогут использовать его в новых ситуациях самостоятельно, то есть можно будет говорить о лексическом умении.

Пример использования данной технологии – в прил. 4.

Вывод: освоение иноязычной лексики требует постоянных усилий. Чтобы правильно формировать лексические навыки, необходимо, прежде всего, правильно отобрать слова для активного и пассивного усвоения. Необходимо создать основу для осознанного овладения словом (через ситуацию, текстовую обусловленность). Для запоминания слова рекомендуется найти как можно больше ассоциаций и обеспечить частую тренировку в его использовании в речи. Особое внимание следует уделять правильности употребления слова в предложениях (речи).

Вопросы для самопроверки

1. Что такое лексические навыки и какова их характеристика? Что такое слово? Лексическая единица и слово – это одно и то же?
2. Что такое активный, пассивный, актуальный и потенциальный словарь? Как эти пласты лексики взаимосвязаны и влияют друг на друга?
3. Назовите критерии отбора лексических единиц для активного усвоения. Какие критерии вы хотели бы добавить к общепринятым?
4. Какие трудности возникают при овладении лексикой английского языка? Какие правила нужно соблюдать при знакомстве с новым словом, чтобы облегчить его запоминание и употребление?
5. Почему важно знакомить с новым словом не изолированно? Как соблюсти принцип коммуникативной направленности при знакомстве с новым словом?
6. Какие способы семантизации лексических единиц вы знаете? От чего зависит выбор способа семантизации слова?

Проверь себя

1. Сравните понятия «лексическая единица» и «слово».
 - А. Являются синонимами
 - Б. «Лексическая единица» включает в себя понятие «слово»
 - В. Понятие «слово» шире, чем понятие «лексическая единица»

2. Слово как единица обладает пятью параметрами. Исключите лишний.

- А. Графический образ
- Б. Коллокативный образ
- В. Коннотативный образ
- Г. Акустический образ
- Д. Орфографический образ
- Е. Семантический образ

3. Какой из перечисленных параметров указывает на особенности употребления слова?

- А. Коннотативный образ
- Б. Семантический образ
- В. Коллокативный образ

4. Актуальный словарь учащегося включает в себя

- А. Слова, активно употребляемые учащимися в устной и письменной речи
- Б. Слова, которые учащийся может понять благодаря языковой догадке или знанию словообразовательных элементов
- В. Сумму слов, понимаемых, активно употребляемых и тех, которые можно понять

5. Исключите принцип, который не влияет на отбор слов для активного усвоения.

- А. Стилистическая ограниченность
- Б. Частое использование в языке
- В. Легкая сочетаемость с другими словами
- Г. Тематическое соответствие

6. К какому способу семантизации относятся следующие приемы: через контекст, синонимы, антонимы, однокоренные слова?

- А. Беспереводные вербальные
- Б. Переводные
- В. Беспереводные невербальные

7. К какому способу семантизации относятся следующие приемы: предметы, жесты, мимика, картинки и т. д.?

- А. Беспереводные вербальные
- Б. Переводные
- В. Беспереводные невербальные

Методические задачи

1. Формируя лексический навык говорения, при первичном ознакомлении с новым словом учитель просит учащихся прочитать слово, написанное на доске, и переписать его вместе с переводом. Какую основную ошибку допускает учитель?

- А. Использует неверный способ семантизации
- Б. Предъявляет слово изолированно, а не в предложении
- В. Просит учащихся прочитать слово, а не произносит сам

2. Учитель произносит предложение с новым словом, одновременно показывая картинку, обозначающую это слово, а затем просит учащихся повторить фразу. В чем заключается основная ошибка, допущенная учителем?

- А. Нельзя одновременно выполнять аудирование слова и его семантизацию (показ картинки)
- Б. Нельзя начинать аудирование сразу с фразы, сначала учитель должен произнести слово
- В. Учащиеся сначала должны проговорить слово изолированно, а только потом повторить фразу

3. Знакомя с новыми словами учащихся 9-го класса, учитель произнес фразу с этими словами, провел семантизацию, фонетическую отработку, а затем предложил составить собственные предложения с этими словами. Каким образом учитель нарушил технологию?

- А. Выбрал неверный способ семантизации
- Б. Фонетическая отработка должна предшествовать семантизации
- В. Составлению собственных предложений должны предшествовать имитативные и подстановочные упражнения

Тема 14. Формирование грамматических навыков

План

1. Характеристика грамматических навыков
2. Трудности обучения грамматике английского языка
3. Технология формирования грамматических навыков

1. Характеристика грамматических навыков

Для понимания языка и выражения своих мыслей правильно учащийся должен усвоить грамматический механизм изучаемого языка. Даже знание всех отдельно взятых слов в предложении не всегда позволяет правильно его понять, если не выделить грамматический механизм (*I have to read the book you advised me to read*). Учащийся должен ясно видеть взаимоотношения слов в предложении. И, наоборот, в предложении может содержаться одно-два незнакомых слова, но если учащийся понимает их взаимосвязь, то он может догадаться об их значении (*We saw him book a ticket*) [49].

При этом в последние годы речь ведется в основном о так называемой **функциональной грамматике**. Это направление предполагает, что учащийся в рамках своего уровня компетенции должен владеть грамматикой на таком уровне, чтобы достичь адекватного взаимопонимания (целей общения). Если это произошло, даже при наличии некоторых отклонений от грамматической нормы (например, неточное употребление артиклей, не искажающее смысл) общение считается успешным, а грамматические навыки – удовлетворяющими требованиям.

Тем не менее говорение без знания грамматики невозможно, так же как невозможно аудирование, чтение, письмо. То есть усвоение грамматики необходимо. Другое дело – способ усвоения грамматики. Существует два подхода.

Индуктивный подход в формировании грамматических навыков основывается на переходе от единичных фактов к правилу. Учащимся предлагаются в тексте те или иные грамматические структуры или грамматические формы, которые они осознают благодаря контексту или переводу, приходя к выводу об их значении и изменении (рис. 6). Этот подход весьма успешно формирует речевые навыки, однако он требует большого количества повторений в течение дли-

тельного времени для формирования прочных навыков, что делает его неэкономным.

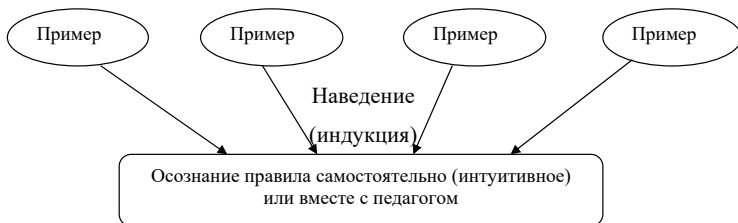


Рис. 6. Схема индуктивного подхода

Дедуктивный подход – переход от правила к явлению. Учащихся сначала знакомят с грамматическим правилом, а потом предлагают им упражнения, предусматривающие употребление нового правила в языке (рис. 7). Недостатком этого подхода является то, что при выходе в речь чаще всего используется перевод (характерно для грамматического типа обучения, в частности сознательно-сопоставительного метода) и неоправданно много внимания уделяется форме.

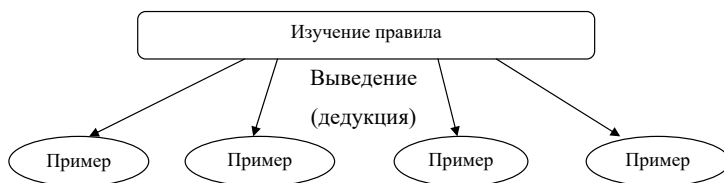


Рис. 7. Схема дедуктивного подхода

При выборе подхода мы опираемся на уже знакомые категории: цель обучения, возраст учащихся, само изучаемое грамматическое явление.

Нужно заметить, что если в ранее существовавших методах присутствовал только один подход (например, в методах ситуационного типа преобладала индукция), то современные методисты, придерживающиеся коммуникативного метода, предпочитают комбинировать эти подходы в зависимости от условий обучения.

В дедуктивном методе усвоение грамматики происходит *эксплицитно* (через правило). То же можно сказать и об обучении взрослых

на основе индуктивного метода (только они сами выводят правило). Чаще же всего об индуктивном методе говорят, что усвоение грамматических явлений происходит *имплицитно* (интуитивно).

Рассмотрим, что эффективнее: интуитивное овладение грамматикой («как в родном языке») или через правило. Известно, что «человек может знать грамматические правила ИЯ, но не владеть его речевыми нормами, ибо он не имеет соответствующих речевых связей, проявляющихся в интуитивном оформлении грамматической стороны речи, при котором человек сознает лишь смысл высказывания, но не форму его выражения» (С.Ф. Шатилов) [63].

При этом, как отмечает психолог П.К. Анохин, все обучение практическим навыкам осуществляется по принципу «непрерывного приспособления» и «обратной связи». Всякое самоисправление ошибок есть результат несовпадения возбуждения центров головного мозга и обратных связей от неправильного действия. Он же утверждает, что в процессе порождения фразы нет, как это обычно представляют, формулирования каждого слова в отдельности по правилам грамматики [цит. по: 63]. Следовательно, правильность говорения (в том числе грамматическую) определяет не столько знание правил, сколько наличие этой связи, которое формируется в практическом усвоении и постоянной тренировке.

Из всего ранее изложенного, однако, не следует, что усвоение грамматических правил не влияет на характер становления грамматических стереотипов.

Итак, мы говорим не просто о грамматическом навыке, а о *речевом грамматическом навыке* — то есть *автоматизированном употреблении грамматических явлений в речи*. Психофизиологической основой навыка являются автоматизированные грамматические (синтаксические и морфологические) речевые связи, или грамматические речевые динамические стереотипы. Под *языковыми же навыками* (грамматическими) мы понимаем *операционные навыки образования отдельных форм и структур по правилам вне речевой коммуникации* [63].

Обучаясь родному языку, мы усваиваем речевые навыки задолго до усвоения языковых. И даже взрослый человек, не учившийся грамоте, не располагающий соответствующими языковыми навыками, несмотря на то, что его речь часто грамматически не-

совершенна, все же в состоянии довольно правильно оперировать грамматическими структурами своего родного языка. Однако возможно и владение только языковыми навыками (человек в состоянии выполнить тест, объяснить выбор грамматической структуры, но ни в устной, ни в письменной речи применить это правило не может). То есть важно различать сами навыки, а следовательно, и относиться по-разному к их формированию. При этом нужно помнить, что основная задача обучения в школе – практическое освоение языка, следовательно, мы должны формировать, прежде всего, грамматические речевые навыки.

Как и лексические навыки, грамматические делятся на *рецептивные* (позволяющие понимать речь при слушании и чтении) и *продуктивные* (которые позволяют правильно оформлять высказывание в устной речи и на письме) [2]. Далее мы рассмотрим процесс формирования продуктивных навыков.

2. Трудности обучения грамматике английского языка

Нужно отметить, что грамматические навыки подвержены наибольшей интерференции. При этом на их формирование действует как межязыковая интерференция, так и внутриязыковая.

Активизация. Попробуйте назвать грамматические конструкции, которые в наибольшей степени подвержены отрицательному влиянию русского языка при изучении английского. А какие явления часто «смешиваются» внутри английского языка, какие ошибки они вызывают?

Каждый язык имеет свой механизм составления слов в предложение. В английском *порядок слов* намного важнее, чем в русском, следовательно, главная трудность заключается в этом. Порядок слов вызывает интерференцию не только со стороны русского языка. Разница в использовании и образовании прямого и обратного порядка (вопросительные предложения) приводит к внутриязыковой интерференции.

Другая трудность – в *системе времен* английского глагола. Как известно, в английском языке значительно большее число времен, и разобраться в тонкостях их употребления трудно.

Далее следует *согласование времен*, также непонятное (в смысловом плане) учащимся.

Четвертая трудность – *модальные глаголы*, особенно их использование в разных типах предложений. Например, учащийся должен запомнить не только то, что глагол *must* в прошедшем времени требует замены на эквивалент *have to*, но и то, что при образовании вопроса с этим эквивалентом необходимо пользоваться вспомогательным глаголом соответствующего времени.

Пятая – *инфинитивные, причастные, герундиальные обороты* (Complex Object, Complex Subject и т. д.). Эти явления отсутствуют в русском языке, и учащимся трудно принять саму необходимость их использования.

Но все же самая большая трудность для русскоязычных учащихся – *артикли*. Учащиеся считают их не столь важными («эти маленькие слова») и более всего ошибок допускают в их употреблении. При этом артикли необязательно связан только с грамматической функцией, в некоторых случаях он указывает и на значение слова (*the only*).

При отборе грамматического материала следует учитывать его трудность, а также принцип частотности. Наиболее часто встречающиеся явления выделяются для активного усвоения (*Past Indefinite, Present Continuous*), а те грамматические структуры, которые встречаются реже, – для пассивного. Также надо учитывать принцип полисемии, то есть учащиеся должны научиться различать грамматические формы, которые служат для образования разных грамматических явлений (*-ing: Gerund, Present Participle, Verbal Noun*).

3. Технология формирования грамматических навыков

Обучение грамматике ведется в двух основных направлениях: морфологическом (формы глагола, существительное и другие части речи, в том числе служебные) и синтаксическом (порядок слов, типы предложений и т. д.).

Технология знакомства с новыми грамматическими единицами выглядит следующим образом:

1. **Аудирование (презентация).** Предпочтительной является презентация в ситуативной форме. Это заставляет учащихся сразу обратить внимание на коммуникативную функцию грамматической

структуры (когда и зачем она употребляется, какие мысли можно выразить с ее помощью). Таким образом, учащийся осознает цель предстоящей деятельности, включается в процесс коммуникации.

Существует несколько вариантов презентации грамматической структуры:

- *аудитивное* предъявление в речевых ситуациях общения;
- *визуальное* (через различные тексты);
- *аудиовизуальное* (с помощью кинофрагмента).

2. Объяснение. Объяснение необходимо только в рамках эксплицитного подхода. Объяснение можно провести:

- через правило-инструкцию;
- через словесное объяснение;
- через самостоятельное выведение правила.

3. Фонетическая отработка. В данной технологии фонетическую отработку уместнее проводить через использование *имитативных (по возможности условно-речевых) упражнений*. К сожалению, часто учителя неоправданно упускают из вида именно этот этап, предлагая сразу после объяснения составить предложения с использованием новой структуры. Большинство учащихся испытывают при этом серьезные трудности, так как у них еще не сформирован речемоторный образ, а им необходимо одновременно думать о содержании высказывания и его форме.

4. Организация тренировки. На этом этапе учащимся предлагается выполнить ТУ + УРУ (см. тему 13).

5. Организация практики. Комбинируя УРУ + РУ, мы предлагаем учащимся использовать изученную структуру в собственной речевой деятельности.

В качестве замечания нужно сказать о том, что речевую деятельность («выход в речь») не следует воспринимать однобоко только как говорение. Она представлена разными видами (слушание, чтение, письмо), о чем мы и поговорим в следующих лекциях.

Пример использования технологии формирования грамматических навыков можно найти в прил. 4.

Таким образом, комплексное формирование навыков обеспечивает эффективное овладение речевыми умениями, которое мы рассмотрим далее.

Вывод: обучение грамматике составляет основу речевой деятельности. Английская грамматика существенно отличается от грамматической системы русского языка. Поэтому учащиеся испытывают значительные трудности в ее усвоении. Работа над грамматикой должна быть систематичной, постоянной и ориентироваться на речевые грамматические навыки (языковые выступают в качестве поддержки). В современной методике используют индуктивный и дедуктивный подходы в обучении грамматике.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое грамматический навык? Какова разница между языковым и речевым грамматическим навыком?
2. Какова роль грамматики в формировании иноязычной коммуникативной компетенции? Почему невозможно развивать умения в любом виде речевой деятельности без достаточного уровня сформированности грамматических навыков?
3. Как объяснить тот факт, что, зная то или иное правило грамматики, ученики продолжают делать ошибки на это правило в спонтанной речи? Какие ошибки наиболее типичны, в том числе для вас?
4. В чем состоят основные трудности овладения грамматикой английского языка? Какие примеры межъязыковой и внутриязыковой интерференции при обучении грамматике вы можете привести?
5. Какие подходы к формированию грамматических навыков существуют в МОИЯ? Как обосновать правомерность/неправомерность использования этих подходов в школе на различных этапах обучения при обучении разным видам речевой деятельности (ВРД)? От чего будет зависеть выбор подхода? Какой подход кажется наиболее эффективным лично вам? Обоснуйте свою точку зрения.
6. Какова последовательность формирования грамматического навыка?

Проверь себя

1. Что предполагает индуктивный имплицитный способ овладения грамматикой?
 - А. Сначала сообщается правило, затем приводятся примеры и начинается тренировка
 - Б. Овладение грамматикой происходит интуитивно, путем многократных повторений многочисленных примеров

В. Сначала показывается много примеров, происходит формирование навыка, а затем правило объясняется или выводится самим учащимся

2. Что такое речевой грамматический навык?

- А. Способность автоматизированного употребления грамматических явлений в устной речи
- Б. Способность правильно образовывать грамматические формы и понимать особенности их употребления
- В. Способность автоматизированного употребления грамматических явлений в устной и письменной речи

3. При освоении родного языка навыки формируются в следующей последовательности

- А. Сначала формируются речевые навыки, а позже языковые
- Б. Сначала формируются языковые навыки, а затем речевые
- В. Языковые и речевые навыки формируются параллельно и одновременно

4. На начальном и среднем этапе учащиеся часто допускают ошибки в образовании множественного числа отдельных слов, например *mans* вместо *men*, *womans* вместо *women*. Это связано

- А. С межъязыковой интерференцией
- Б. Внутряязыковой транспозицией
- В. Внутряязыковой интерференцией
- Г. Межъязыковой транспозицией

5. Трудности образования различных типов вопросов на английском языке связаны

- А. С внутряязыковой интерференцией
- Б. Межъязыковой интерференцией
- В. Одновременно с действием внутряязыковой и межъязыковой интерференции

Методические задачи

1. Проведя аудирование фраз с конструкцией Present Continuous и объяснив правило образования этого времени, учитель предложил детям составить собственные предложения с этой конструкцией. Нарушение технологии заключается в том, что

- А. Сначала нужно предложить образовать формы основного глагола
- Б. Сначала нужно предложить имитативные и подстановочные предложения
- В. Сначала нужно предложить перевести готовые предложения с английского на русский или с русского на английский

2. Учитель в ситуативной форме провел аудирование новой конструкции, затем провел закрепление в условно-речевых упражнениях, а потом вместе с учащимися сформулировал правило. Такая технология соответствует

- А. Дедуктивно-эксплицитному способу
- Б. Индуктивно-эксплицитному способу
- В. Индуктивно-имплицитному способу

Тема 15. Обучение говорению как виду речевой деятельности

План

1. Понятие «речевая деятельность» и ее виды
2. Лингвистические и психологические характеристики устной речи
3. Специфика говорения на иностранном языке
4. Трудности обучения говорению
5. Упражнения для совершенствования умений говорения

1. Понятие «речевая деятельность» и ее виды

Итак, мы определили, что любое речевое умение составляют, прежде всего, навыки: произносительные, лексические и грамматические. Но с точки зрения обучения речи важны не навыки и операции, их составляющие, а именно умения. Эти умения также подразделяются на виды, в том числе лексические и грамматические, которые, в свою очередь, реализуются в деятельности (напомню, что коммуникативный метод обучения, о котором мы говорим, от-

носится к деятельностному типу, который подразумевает, что обучение эффективнее всего происходит в деятельности).

Применительно к обучению языку говорят о «речевой деятельности» (РД). Но сразу нужно оговориться, что сам этот термин, появившийся не так давно, признается не всеми психологами и методистами; некоторые считают, что он подменяет термин «речь». Тем не менее в методике (и нами) он будет использоваться достаточно широко как более общее понятие по отношению к речи, если рассматривать последнюю (речь) как «способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе РД» [14]. Другими словами, речь – это способ, а язык – средство осуществления речевой деятельности, то есть понятия «речь» и «речевая деятельность» хоть и близки, но не тождественны (сравните «речь» – «язык»).

Активизация. Вспомните из курса психологии определение деятельности.

Любая деятельность содержит обязательные компоненты. К ним относятся цель, предмет, условия. Всякая человеческая деятельность целенаправленна, но, как отмечает М.П. Базина, «в речевом общении цель может не осознаваться исполнителем» [2], особенно если речь идет об устном общении, часто носящем импульсивный характер. Поэтому, говоря о РД, психологи чаще выделяют не цель как таковую, а *коммуникативное намерение* (КН) *применить речевые механизмы для того, чтобы что-то узнать, сообщить, выразить свои чувства* и т. д.

В качестве предмета РД выступает мысль, формулируемая посредством языка или воспринимаемая в устной или письменной форме. И наконец, в качестве условий РД можно назвать наличие определенных речевых умений, языковых средств и т. д. Таким образом, мы можем сказать, что понятие РД вполне оправдано.

Этот акцент на РД в обучении ИЯ очень важен. Во-первых, в отличие от усвоения языка (даже как средства общения), предполагается обязательное усвоение иноязычных речевых средств не просто в списках слов или правилах, но и с обязательной *коммуникативной задачей* (КЗ) [50], то есть происходит *конкретизация КН в определенных условиях*. Во-вторых, язык должен сохранять функцию выраже-

ния мысли даже на самых ранних этапах овладения им. Бессмысленное повторение неизвестных слов, фраз или текста неэффективны и противоречат естественному стремлению человека понимать, что и для чего делается (об этом мы уже говорили, знакомясь с формированием речевых навыков).

И наконец, речевая деятельность предполагает выбор способа ее осуществления, то есть *вида речевой деятельности* (ВРД). *ВРД — это форма общения, выражающая отношение обучаемого к восприятию и передаче информации* [50].

Психолингвисты считают самостоятельными видами речевой деятельности **говорение** и **слушание (аудирование)** как *устные виды* и **чтение** и **письмо** — *виды письменного общения*.

Применительно к терминам «устное и письменное общение» также часто используют термины «непосредственное общение» и «опосредованное (знаками) общение», хотя не все согласны с такой трактовкой. Так, М.П. Базина относит к непосредственному общению только такое устное речевое общение, в котором участвуют 2 и более человек в одном месте и в одно время, а устное же общение, но с использованием технических средств — к опосредованному [2].

Говорение и аудирование на родном языке обычно развивается естественным путем, а чтение и письмо на родном языке требуют специального обучения. Поэтому исторически говорение и аудирование являются *первичными ВРД*, а чтение и письмо — *вторичными*. Кроме того, следует выделить *рецептивные ВРД*, к которым относятся чтение и аудирование, а говорение и письмо — *продуктивные ВРД*.

Все ВРД тесно связаны между собой, например, говорение предполагает аудирование, поскольку общение — это процесс двусторонний, а кроме того, в процессе говорения человек может использовать то, что он читает (прочитал), делать какие-то заметки (письмо) и т. д. Но исследования показывают, что различные ВРД развиваются тем не менее не равномерно. Более того, люди, научившиеся, к примеру, быстро читать и понимать деловую переписку, могут с трудом общаться устно, или наоборот, те, кто бегло говорит в бытовых ситуациях, не всегда понимают письменную речь (газетную статью, например). Поэтому важно обучать каждому ВРД в отдельности с учетом его особенностей, отбирая наиболее частотный для

данного ВРД языковой материал, но при обязательной комплексной тренировке всех речевых механизмов: слуха, зрения, органов артикуляции и письма с последующей дифференциацией упражнений для соответствующих видов общения и вновь с интеграцией ВРД между собой (вспомните принцип дифференцированного и интегрированного обучения).

2. Лингвистические и психологические характеристики устной речи

Итак, устная речь включает в себя говорение и аудирование. Говорение представлено в двух формах: диалогической речи и монологической речи.

Исходя из принципа коммуникативной направленности обучения, мы можем сказать, что обучение устной речи является прерогативой школьного обучения. То есть устная речь – основная цель обучения. Требования к устной речи следующие:

- 1) понимать и реагировать на устные высказывания партнера (вербально и невербально) по общению в рамках обозначенных сфер, тем и ситуаций;
- 2) поддерживать беседу и высказывать свои мысли об окружающем мире, о прочитанном, услышанном, выражая свое отношение к предмету высказывания.

Считается, что выпускник школы должен овладеть говорением на пороговом уровне коммуникативной компетенции (B1).

Это – *цели* обучения устной речи. Но устная речь одновременно является *средством* обучения. Во-первых, это средство презентации лингвистического материала: звуков, слов и грамматических структур. Также это средство усвоения словаря: слов и фраз. Наконец, устная речь используется для развития произносительных навыков.

С *лингвистической* точки зрения речь – это язык в действии, его реализация в практике общения, материальное воплощение мысли. Устная речь, в отличие от письменной, более гибкая, относительно более свободная и характеризуется некоторыми особенностями в употреблении лексики и грамматики. Но нужно помнить, что в школе мы обучаем не разговорному просторечному английскому (colloquial English), а стандартному английскому, то есть его наиболее идеальному варианту. Он в этом плане очень близок к письмен-

ной речи; но в старших классах возможен переход к более свободно-му общению [49].

Важной характеристикой устной речи является использование как можно более простых, иногда укороченных предложений. Особенности диалогической и монологической речи мы рассмотрим позже.

С психологической точки зрения говорение развивается, как и при усвоении родного языка, с восприятия к его воспроизведению. Но мы также отмечали, что говорение — это не чистое воспроизведение ранее услышанного, каждый раз это творческий процесс.

Итак, **психологическими характеристиками устной речи** является следующее:

1. *Речь всегда мотивирована*, то есть говорящий желает проинформировать слушающего о чем-то или, наоборот, получить информацию. Поэтому важно в обучении ИЯ продумывать мотивы, побуждающие учащегося говорить. Им должна двигать необходимость говорить, а не желание получить хорошую оценку. Ученик должен выражать свои собственные мысли, чувства и т. д., а не просто воспроизводить чьи-то еще, как это часто бывает при пересказе (особенно если текст просто заучивается).

2. Речь всегда *адресована слушающему*. Обучение должно быть организовано так, чтобы речь учащегося была обращенной в основном к одноклассникам, а не к учителю или, как часто бывает, в никуда. Так, например, при пересказе известного всем текста обращенности достичь трудно, если не сообщать ничего нового (см. п. 1). Поэтому, чтобы остальные слушали пересказывающего, он должен сообщить что-то новое (свои переживания, выводы, размышления). Можно также организовать индивидуальные задания (пересказ от лица разных персонажей).

3. Речь всегда *эмоциональна окрашена*. Учащихся нужно обучать средствам эмоциональной выразительности ИЯ (интонация, эмоционально окрашенные слова и словосочетания).

4. Речь всегда *ситуативна*, то есть появляется в связи с какой-то ситуацией (внешней или внутренней).

3. Специфика говорения на иностранном языке

Говорение на ИЯ представляет самую большую трудность в обучении языку, так как учащиеся нуждаются в обильной практике, прежде чем они смогут сказать несколько фраз в связи с какой-то ситуацией самостоятельно. Эта работа занимает много времени, и ученики редко чувствуют необходимость говорить на ИЯ. Стимулы, которые зачастую используются, заставляют учеников повторять, заканчивать предложение в книге, переводить, то есть выполнять механические действия.

Говорение как ВРД на родном языке и на ИЯ несколько отличаются друг от друга. «Говорить хорошо» означает соотнесение высказывания с результатом речевого действия, то есть получило ли высказывание положительный результат в воздействии на собеседника. Но при говорении на родном языке конечный успех общения будет зависеть лишь от выбора адекватных средств и способов осуществления речевого действия (например, достаточно ли вежливая форма обращения выбрана, насколько кратко и понятно мы изложили просьбу и т. д.) [2]. Говоря на ИЯ (имеется в виду не простое повторение, а оформление своей мысли средствами ИЯ), чаще всего оценивают правильный (неправильный) выбор лексических и грамматических языковых средств, хотя на самом деле это внутренние психологические процессы, в норме проходящие на уровне навыков благодаря длительной речевой тренировке, хотя такая тренировка начинается, как мы уже отмечали, на сознательной основе.

Процесс говорения на уровне единичного речевого акта проходит от **коммуникативного намерения (КН)** к **речевой задаче (РЗ или КЗ)**, далее к **смыслу** высказывания, затем к **значению** и, наконец, к **форме высказывания** [52], и на стадии реализации контролируются собственным слухом говорящего.

Слуховой контроль играет очень важную роль как на этапе формирования речевого навыка, так и в реальном общении. Он позволяет корректировать речевой продукт, добиваясь более адекватной формы. Поэтому важно научить детей не бояться самим исправлять свои ошибки в говорении (мы часто делаем это и на родном языке). Но процесс говорения контролируется не только слухом [3].

Зрение – тоже важный анализатор, участвующий в непосредственном общении, он контролирует экстралингвистические компоненты общения (такие как настроение партнера, его желание общаться и т. д.), а наблюдение за мимикой и поведением партнера позволяет заметить ошибку или неадекватность и внести поправки в речевой продукт (например, замена сказанного слова другим, более понятным, или просто повторение – все это считается нормой и в родном языке). Поэтому очень важно, чтобы зрение участвовало и в говорении на ИЯ. М.П. Базина пишет: «Привычка смотреть не на собеседника, а на стол, в окно, в книгу... во время говорения на ИЯ – не только признак отсутствия культуры общения, но и признак несформированности речевых навыков» [2].

Также в говорении важна *фонационная развертка* высказывания, то есть четкость и правильность произнесения, темп и интонация. При общении с англичанами и американцами многие жалуются на то, что они «говорят слишком быстро и нечетко». Сами же носители языка понимают иностранцев, говорящих более медленно, четко выделяющих отдельные слова и даже искажающих их, но до определенного предела, не нарушающего коммуникацию. Таким пределом считается темп говорения около 240 слов в минуту с относительно правильной артикуляцией звуков и паузами *хезитации*⁵ не более 2 секунд. Это нижний качественный уровень относительно хорошего говорения на английском языке [2].

Итак, говорение как ВРД и комплексное речевое умение предполагает сформированность достаточного количества навыков вызова синтаксических моделей фраз и ЛЕ в соответствии с речевой задачей, навыков правильного грамматического оформления слов, навыков самокоррекции, перефразирования и эквивалентных замен.

При этом каждая из форм говорения (ДР и МР) имеет свои особенности, но это темы отдельных лекций.

4. Трудности обучения говорению

Когда речь заходит об обучении говорению, многие педагоги допускают ошибку, воспринимая говорение как любое произнесение учащимися слов и фраз вслух, даже если это выполняется ими меха-

⁵ Хезитация (англ. *hesitation* – неуверенность, колебание) – пауза на обдумывание, что сказать дальше, как точнее донести мысль.

тически. Выполнение большого количества тренировочных упражнений отнимает много времени на уроке, а на реальное говорение (речевую практику) места не остается. Такие упражнения, конечно, необходимы на этапе формирования навыка, но когда они повторяются из года в год без реальной речевой практики, они делают язык механическим. Ученик должен сообщать что-то, доказывать, объяснять, тогда можно говорить о речи, а не о языке. Итак, первая трудность – *отсутствие достаточной речевой практики*.

В условиях обучения в стране изучаемого языка эта трудность компенсируется общением вне занятий. Если же говорению обучают в отрыве от естественной языковой среды, это приводит к еще одной трудности – *недостаточной естественной мотивации* (необходимости) выполнения этой деятельности.

Третья трудность обусловлена не всегда верным подходом к обучению, когда *на первый план выходит не содержание высказывания, а его форма*, и учитель просит «составить рассказ», используя определенные слова или грамматические конструкции, совершенно не уделяя внимание постановке коммуникативной задачи. Это постепенно ведет к появлению так называемого *психологического барьера*, когда учащиеся, не имея достаточной мотивации говорения и не понимая, о чем содержательно следует говорить, боятся допустить формальную ошибку.

И наконец, еще одна трудность – *психолингвистическая: учащийся нуждается в словах, фразах, грамматических структурах*, чтобы правильно оформить речь. Здесь нужно говорить о речи подготовленной и неподготовленной. *Подготовленной речью* считается, если учащемуся дается достаточно времени, чтобы обдумать ее содержание и форму. Он может говорить, следуя плану, составленному самостоятельно дома или в классе под руководством учителя. В этом случае речь более или менее правильная и достаточно беглая.

В школе, однако, у учащихся нет достаточно времени, чтобы подготовить речь. В результате только способные ученики справляются с задачей. Так, часто подготовленная речь заменяется заучиванием и декламированием текстов, покрывающих тему. Заучивание, конечно, необходимо для изучения ИЯ, но оно не является речью, поэтому нельзя подменять одно другим.

Неподготовленной речь считается тогда, когда без предварительной подготовки ученик может сделать следующее:

- 1) говорить на тему, предложенную учителем;
- 2) говорить о прочитанном тексте;
- 3) говорить о прослушанном тексте;
- 4) обсуждать проблемы, представленные в тексте;
- 5) принимать участие в интервью;
- 6) помочь «иностранцу».

5. Упражнения для совершенствования умений говорения

Организуя устноречевое общение на уроке, следует иметь в виду, что оно может быть:

- 1) *имитирующим* реальное речевое общение (например, составление диалогов по аналогии, монологов по ключевым словам и т. д.) — это упражнения репродуктивного характера;
- 2) *«симулирующим»* общение в ситуациях естественной коммуникации (например, ролевая или деловая игра) — это репродуктивно-продуктивные и продуктивные упражнения;
- 3) *аутентичным* (высказывания «от своего лица») [37].

Очевидно, что, исходя из современного подхода к обучению ИЯ, обучая говорению, мы должны выйти на уровень аутентичного общения. Здесь используются упражнения продуктивного характера. Более подробно мы рассмотрим упражнения по обучению говорению применительно к формам УР: диалог и монолог. А сейчас познакомимся с некоторыми общими упражнениями, позволяющими совершенствовать речевые навыки в целом (их можно считать не направленным на общение, а лишь подготавливающим к нему).

При формировании навыков говорения подкреплениями могут считаться любые действия, связанные с аудированием, чтением или записью речевого материала. Поэтому стоит обратить внимание на один из приемов подкрепления, связанный, прежде всего, с записью, но являющийся по своей природе комплексным и поэтому в высшей степени продуктивным. Это *запись на слух с однократного предъявления*. В чем его суть?

Готовясь к уроку, учитель составляет небольшое высказывание, состоящее из пяти-восьми фраз, в которых содержатся новые лексические единицы (новое грамматическое явление). Это должно

быть именно высказывание со всеми признаками устной формы общения, а не текст в обычном смысле слова, хотя в методическом обиходе такое высказывание и называют микротекстом.

После того как учащиеся начали обсуждение какой-то темы (ситуации), учитель говорит: «А теперь послушайте, что думает по этому поводу... (можно называть любого), с которым я беседовал. Согласны вы с ним?» Ученики слушают запись (30—40 секунд), потом учитель говорит: «Чтобы вы могли лучше обдумать свой ответ, давайте запишем это высказывание».

Однако эта запись в корне отличается от диктанта. Она характеризуется следующими признаками:

- 1) каждая фраза произносится только один раз и не повторяется ни при каких условиях;
- 2) если фраза длинная, а ученики еще не научены схватывать ее целиком, можно расчленить ее на две части по смыслу, а не по величине, то есть так, чтобы получить смысловые синтагмы;
- 3) ученики должны быть приучены повторять услышанную фразу (синтагму) шепотом, прежде чем они ее запишут. Это условие совершенно обязательно, без него, как впрочем и без других, предлагаемый прием теряет свои преимущества;
- 4) фразы произносятся в нормальном (а не замедленном) темпе.

Когда высказывание записано, оригинальный текст проецируется на доску, и в течение одной минуты ученики сверяют свою запись с образцом. Учитель может указать на трудные с орфографической точки зрения места. Тот, кто не успел что-то записать, может это сделать. Предлагаемый прием является единственным видом работы, когда в усвоении участвуют все четыре анализатора: ученик слышит фразу, проговаривает ее, записывает и прочитывает.

Эксперименты показали, что постоянная запись речевого материала на слух с однократного предъявления способствует успешному формированию многих качеств говорения: а) более правильному интонационному оформлению речевых отрезков; б) увеличению средней длины «автоматической пробежки», то есть совокупности слов, произносимых между двумя паузами; в) улучшению синтагматического (смыслового) членения речевого высказывания; г) увеличению беглости речи; д) повышению продуктивности говорения,

которая характеризуется при использовании материала микротекста синонимичными заменами его элементов, способствующими более точной передаче мысли [42].

Есть основания полагать, что запись на слух с однократного предъявления при постоянном ее использовании будет также способствовать развитию слуховой памяти учащихся, а это важнейшее условие для овладения говорением и аудированием. Кроме того, она будет развивать технику письма, следовательно, постоянно сокращать затрачиваемое на запись время. В конечном счете учащиеся смогут достигнуть такого уровня, когда не потребуются специально-го времени для записи необходимого материала: они смогут фиксировать его попутно. Значение этого трудно переоценить.

Для решения проблемы обеспечения учащихся необходимыми словами предлагается использовать *функционально-смысловые таблицы (ФСТ)*. Они предъявляются ученикам после просмотра фильма-эпизода и составлены таким образом, что ученик легко находит нужное ему слово. Как это происходит?

Замечено, что вариантов отношений к любой обсуждаемой проблеме не более 5–6. Поэтому в таблицах имеется около 10 тематических групп, в каждой из которых по 5–6 слов. Таким образом, учащиеся получают 50–60 слов. Этого количества минимально достаточно для выражения своего отношения к проблеме. «Свое» отношение ученик находит в таблице по «заголовкам» групп, которые даны либо в форме проблемных вопросов, либо в виде незавершенных синтаксических моделей, помогающих построить фразу, либо по тому и другому одновременно.

Когда вызвана потребность в высказывании (показан экстралингвистический объект), то у ученика актуализуются в сознании слова одного языка. Поэтому необходимо, чтобы он без каких-либо затруднений мог перейти от родного слова к иноязычному на основе овладения функцией этого слова. В этом случае на помощь приходит функциональное замещение. Суть его заключается в том, что в группах все слова даны парами: родное слово – иноязычное слово. Причем родное слово должно быть написано более мелким и бледным шрифтом, а иноязычное – крупнее и ярче.

Желая что-то сказать, выразить свое отношение к увиденному, ученик находит нужную ему группу слов, а в ней – то слово, которое

выражает его мысль. Эта процедура в корне отличается от перевода как способа семантизации: ученик производит в сознании функциональное замещение родного слова, выражающего какое-либо значение, иноязычным словом. Иноязычное слово связывается со значением, вытесняя родное слово. Например, фильм-эпизод возбудил у ученика желание выразить свое отношение к герою фильма, скромному человеку. Появляется потребность в иноязычном слове «скромный». Ученик ищет нужное слово, находит его в паре «modest» – «скромный», и реализует его в фразе «я думаю, что он скромен». Родное слово (оно напечатано в первой графе) служит здесь лишь переходным мостиком или «значениеносителем» иноязычного слова. В табл. 8 представлено, как примерно выглядит ФСТ.

Таблица 8

Пример функционально-смысловой таблицы

Question: – What’s the matter? – What’s wrong with you? Reply: – I’ve got...	ужасная головная боль	a terrible headache				
	больное горло		a sore throat			
	боль в животе			a stomachache		
	синяк				a bruise	
	грипп					a flu

Важно отметить, что с первой же встречи с новыми словами ученики используют их для самостоятельного оформления своих мыслей. В следующих лекциях мы продолжим знакомство с обучением говорению на уровне двух его форм – диалогической и монологической речи.

Вывод: говорение является самым сложным для формирования видом речевой деятельности в связи с низкой мотивацией учащихся к его усвоению и недостаточной речевой практикой. Для решения этой проблемы необходимо давать учащимся на уроке как можно больше практиковаться именно в говорении, создавая интересные ситуации и проблемы, в обсуждении которых учащиеся могут пробовать выражать свои мысли на неродном языке.

Вопросы для самопроверки

1. Какие виды речевой деятельности (ВРД) вы знаете? Как они влияют друг на друга? Какой специфический принцип обучения ИЯ следует соблюдать при обучении *разным* видам речевой деятельности?
2. Охарактеризуйте особенности устной речи. Почему ее называют целью и средством обучения ИЯ?
3. В чем специфика говорения на ИЯ по сравнению с родным? Что такое коммуникативное намерение, речевая (коммуникативная) задача, смысл высказывания?
4. Является ли воспроизведение готовых текстов говорением на ИЯ? Можно ли назвать это речью?
5. Почему говорение на ИЯ представляет большую сложность для школьников? Назовите психологические и лингвистические причины этой трудности, а также пути их преодоления. Как соблюсти необходимость повторяемости и вариативности при обучении говорению?

Проверь себя

1. Исключите вид деятельности, целенаправленное обучение которому не предусмотрено современным Госстандартом.

- А. Чтение
- Б. Говорение
- В. Письмо
- Г. Перевод
- Д. Аудирование

2. К продуктивным видам речевой деятельности (ВРД) относят

- А. Говорение и чтение
- Б. Чтение и письмо
- В. Чтение и аудирование
- Г. Говорение и письмо

3. Основной задачей говорения является

- А. Правильное оформление высказывания
- Б. Выражение мыслей в устной форме
- В. Произнесение фраз и текстов вслух

4. Когда человек строит фразу на ИЯ, он мысленно проделывает операции в следующей последовательности

- А. Продумывает форму высказывания – ставит речевую задачу – придает высказыванию определенный смысл
- Б. Смысл – форма – коммуникативное намерение – речевая задача
- В. Коммуникативное намерение – речевая задача – смысл – форма

5. Какова основная причина возникновения психологического барьера в говорении?

- А. Недостаток лексики и грамматических конструкций
- Б. Нарушение последовательности речевого высказывания (от формы – к смыслу)
- В. Отсутствие мотивации к говорению

Методические задачи

1. Учитель попросил ученика рассказать о семье без подготовки, а остальным детям дал задание выполнять грамматическое упражнение письменно. Какое условие обучения речи он нарушил?

- А. Устная речь должна быть подготовлена
- Б. Все дети должны выполнять одинаковые задания
- В. Устная речь адресована слушателям (одноклассникам)

2. Что из перечисленного не следует считать говорением как ВРД?

- А. Учащиеся выучили рифмовку и рассказывают ее наизусть
- Б. Учащиеся дома подготовили рассказ о своем путешествии и рассказывают его в классе
- В. Учащиеся задают друг другу вопросы о хобби

3. Участвуя в диалоге, ученики читают свои реплики, подготовленные заранее. Какое требование к говорению здесь нарушено?

- А. Диалог не может быть подготовлен заранее
- Б. У учащихся отсутствует зрительный контакт, облегчающий понимание
- В. Чтение не является устной речью, диалог нужно выучить наизусть

4. Учащийся рассказывает о своем отношении к современной моде. Это речевое упражнение является
- А. Имитирующим реальное речевое общение
 - Б. «Симулирующим» общение в ситуациях естественной коммуникации
 - В. Аутентичным общением

Тема 16. Обучение диалогической речи

План

1. Характеристика диалогической речи
2. Психологические и лингвистические особенности диалогической речи
3. Последовательность формирования умений диалогической речи в рамках подходов «сверху вниз» и «снизу вверх»
4. Упражнения и приемы обучения диалогу

1. Характеристика диалогической речи

Как известно, говорение представлено двумя формами: диалогической и монологической речью.

В настоящее время значение обучения устноречевому общению, в котором говорение играет первостепенную роль, трудно переоценить. Устная речь в целом и говорение как ее неотъемлемая часть выходят на первый план [41]. Учащиеся разных возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего, хотят научиться говорить на этом языке. Родители, оценивая результаты и эффективность своих затрат, прежде всего, обращают внимание на способность своих детей к устноречевому общению на изучаемом языке.

Здесь стоит обратить внимание на еще одну немаловажную деталь. При обучении говорению в XX веке акцент смещался в сторону обучения монологу. Это и понятно, поскольку контакты граждан нашей страны с представителями различных мировых культур были достаточно ограничены, в работе международных конференций, встреч, симпозиумов и семинаров могли принять участие лишь немногие избранные, но и там личные контакты не поощрялись.

Сегодня речь идет о подготовке учащихся к диалогу культур, где умения монологического и диалогического общения очень важны,

но перевес в сторону диалога значительно сильнее. Это объясняется тем, что в реальном общении (особенно повседневном, в бытовой сфере) нам редко приходится выступать с продолжительными монологами. Общение в большинстве случаев либо диалогично, либо даже полилогично [37].

Более того, нельзя полностью противопоставлять диалогическую и монологическую речь, поскольку в реальном общении эти две формы тесно связаны, и часто диалогическая речь включает в свой состав довольно продолжительные монологические высказывания.

Основополагающая черта диалогической речи – наличие конкретного собеседника, с которым инициатор общения хочет вступить в контакт и установить определенные отношения. Важно, чтобы у обучающегося возникло желание разговаривать со своими одноклассниками, чтобы он сам выбрал себе собеседника. Преподаватель в этом случае возьмет на себя роль наблюдателя и помощника. Он подсказывает либо тему разговора, либо правильный вариант языкового оформления высказывания. Обучающиеся могут участвовать в актах общения в разных социальных ролях.

Исходя из вышесказанного, можно определить, что *диалогическая речь (ДР)* представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух и более лиц.

Реплика – это элементарная единица диалогической речи. В состав реплики может входить от одного нерасчлененного предложения (слова-фразы, например «Привет!») до монологического высказывания.

При диалогической речи обмен репликами обеспечивает логическое развитие коммуникации и реализацию речевого намерения собеседников. Каждый собеседник в своих репликах исходит из предшествующих и опирается на сложившуюся ситуацию.

Диалогическая речь может быть представлена в виде *диалога, полилога, беседы, дискуссии и т. д.*

Диалог можно представить в виде последовательных, связанных между собой цепочек высказываний, при этом каждое звено цепочки – это высказывание одного из собеседников. Границей каждого звена является высказывание другого собеседника. Такие взаимосвя-

вязанные между собой по смыслу, а иногда и с помощью лексико-грамматических и интонационных средств, реплики называются **диалогическими единствами**. Например:

• Are you going home? – No, I'm going to the library (связь по смыслу и грамматически).

• I like snakes. – Snakes? Do you really like them? (лексическая связь).

С этой точки зрения можно сказать, что **диалогическое единство** – это **основная единица диалогической речи**, так как одиночное высказывание одного из собеседников (реплику), не поддержанное партнером, называть собственно диалогом нельзя.

Наиболее распространенной формой диалогического единства является *вопрос – ответ*. Однако можно выделить и другие:

1) *утверждение – отрицание*;

2) *утверждение – утверждение*;

3) *вопрос – вопрос*.

Активизация. Приведите примеры диалогических единств различных форм.

Диалог можно определить как взаимную коммуникацию двух лиц, играющих в данной ситуации весьма определенные роли [11]. Чаще всего это социально зафиксированные роли (учитель и ученик, врач и больной, отец и сын и др.). Характер исполняемой роли накладывает отпечаток на речевую деятельность человека. Родителям свойственно давать указания и оценивать поступки детей, товарищи часто спорят, кассир и пассажир, покупатель и продавец обмениваются короткими стереотипными фразами. Учитель, гид, сотрудник справочного бюро, следователь по роду своей деятельности много говорят, при этом гид только объясняет, следователь преимущественно задает вопросы, а сотрудник справочного бюро на вопросы отвечает, учитель и спрашивает, и объясняет и тому подобное.

Речевое поведение человека в диалоге в значительной мере опирается на вероятностное прогнозирование, которое лежит в основе понимания ответных реакций и планирования собственных действий. Взаимное понимание участников диалога тем лучше, чем больше каждый из них способен увидеть себя в роли другого челове-

ка, что обеспечивает достижение аутентичности цели всего процесса коммуникации. Принятие роли другого является одним из видов антиципирующих процессов вообще. На основе усвоения правил речевой деятельности становится возможным управление своими действиями и действиями партнеров.

В зависимости от преобладания установки на сообщение или установки на личное отношение к коммуникации диалог может иметь диктальный или модалный характер. Так называемые модалные диалоги могут быть как одномодалными, то есть диалогами модалного согласия, так и разномодалными, то есть диалогами полемики. Диктальные диалоги могут быть взаимно-информирующего типа или могут иметь характер одностороннего сообщения информации – допроса. Внутри этих основных типов выделяют такие виды диалогов, как объяснение, договор, обмен впечатлениями, убеждение, выражение чувств, планирование и другое.

2. Психологические и лингвистические особенности диалогической речи

Рассмотрим далее, что представляет собой диалогическая речь с позиций психологии и лингвистики.

Психологическая структура диалогической речи включает четыре фазы:

- 1) побудительно-мотивационную, при которой проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного мотива и при наличии определенной цели высказывания;
- 2) аналитико-синтетическую, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей (здесь функционирует механизм внутреннего оформления высказывания, обеспечивающий выбор слов и грамматическое прогнозирование);
- 3) исполнительную – звуковое и интонационное оформление мысли (на начальном этапе обучения переход программы высказывания к ее исполнению происходит через родной язык);
- 4) контролирующую, задача которой – сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося

в результате языковой практики и сличения собственной речи с эталоном [15].

Побуждением к деятельности всегда является мотив, который возникает на основе определенных индивидуальных потребностей. Для того чтобы общение учащихся на занятии стало мотивированным, оно должно служить удовлетворению речевых потребностей коммуникантов [32]. Исходя из того, что мотивы, формирующиеся на основе потребностей, как правило, до конца не осознаются и в ситуациях реального общения представлены коммуникативными задачами (намерениями), обучение общению должно быть, прежде всего, направлено на реализацию в речи этих намерений. Как считает А.А. Леонтьев, у говорящего «...есть какая-то неречевая задача, для выполнения которой осуществляется речевая деятельность и которая решается языковыми средствами. Высказывание или текст есть процесс решения такой задачи и лишь вторично – продукт и результат такого решения» [23]. Таким образом, чтобы речевое поведение учащихся на занятии стало мотивированным, у них должно возникнуть коммуникативное намерение и должны быть созданы условия для его осуществления.

Возможность функционально направленного применения диалогической речи обусловлена рядом ее свойств, которые могут использоваться в дидактических целях, поскольку при соблюдении определенных требований они соответствуют условиям формирования речевых навыков и умений.

Прежде всего, это сочетание в общении аудирования и говорения, что является реальной основой для развития слухоречемоторных связей.

В работах психологов и психолингвистов выделяются следующие **психологические особенности диалогической речи**, которые крайне важно учитывать при обучении:

1. *Спонтанность* – диалогическая речь возникает непосредственно при наличии стимула: ситуации, реплики собеседника и т. д. Одна из основных задач педагога – задать стимул, вызвать потребность в диалогическом общении.

2. *Невозможность планирования* – диалогическая речь является продуктом речевой деятельности двух и более собеседников. Поэ-

тому ее нельзя спланировать заранее целиком, так как содержание высказывания одного собеседника зависит от содержания высказывания другого. Данная характеристика не отменяет возможности подготовленной диалогической речи, однако учащихся следует настраивать на то, что партнер может изменить ход подготовленного диалога случайно или преднамеренно («забыл» реплику, изменил точку зрения, добавил информацию и т. д.). Поэтому нельзя просто воспроизводить готовые реплики наизусть, необходимо очень внимательно слушать собеседника.

3. *Контактность* — данное свойство является неотъемлемой характеристикой диалогической речи, так как вне контакта собеседников диалог невозможен. Контактность, помимо собственно наличия взаимосвязанных реплик, часто предполагает еще и зрительный контакт (кроме ситуации общения по телефону). Зрительная основа существенно облегчает коммуникацию, так как собеседники могут оперировать (и опираться) не только вербальной, но и невербальной информацией (жесты, мимика, обстановка, движения и пр.). Учащихся нужно приучать к тому, что во время диалога собеседники должны смотреть друг на друга, а не на учителя или в тетрадь.

4. Диалогическая речь максимально *эмоционально окрашена*. Исходя из этого, учащихся необходимо как можно раньше учить экспрессивным средствам.

5. *Ситуативность* — диалогическая речь опирается на ситуацию: роли партнеров, место и время разговора, внешнюю обстановку и др. Зачастую содержание диалогического общения становится понятно только с опорой на ситуацию. Например: — *What is it? — I don't know. It's not mine. May be it's hers.* Из этого диалогического единства совершенно непонятно, о чем и о ком идет речь. Если же наблюдать эту ситуацию визуально, то многое проясняется (отец показывает сигареты и спрашивает сына, чьи они, а он указывает на сестру).

6. *Эллиптичность* реплик — это своеобразная недоговоренность, восполняемая невербальными компонентами: мимикой, жестами, ситуацией — с учетом реплики собеседника. Диалогическая речь очень часто пользуется неполными репликами (см. далее лингвистические характеристики ДР), при этом смысл остается понятным при условии контактности и опоры на ситуацию.

Активизация. Можно ли представить себе такой диалог в реальном общении? — *Где моя тетрадь?* — *Твоя тетрадь лежит на столе.* — *На столе нет моей тетради.* — *Может быть, твоя тетрадь находится в сумке?* — *В сумке тетради тоже нет.* — *Тогда я не знаю, где находится твоя тетрадь.*

А как будет выглядеть этот диалог в реальном общении? Какие жесты и мимика будут восполнять собеседникам недостаток вербальной информации?

7. *Реактивность* — диалогическая речь предполагает непосредственную обратную связь с собеседником, в том числе можно проследить его реакцию: понимание — непонимание, согласие — несогласие и т. д.

К лингвистическим особенностям диалогической речи относят следующее:

1. *Неполносоставность* — отсутствие в диалогической речи необходимости пользоваться развернутыми высказываниями за счет эллиптичности реплик и опоры на ситуацию. И хотя на начальных этапах обучения в диалогической речи часто используют полные реплики, чтобы закрепить навык, необходимо как можно раньше предлагать учащимся сокращать реплики в диалогах.

2. *Разноструктурность* — это свойство предполагает, что в составе даже короткого диалога (микродиалога) должны быть представлены реплики с разными синтаксическими структурами: вопрос — ответ, утверждение — отрицание и др., а также реплики с использованием различных времен и грамматических конструкций.

3. *Наличие речевых клише* — диалогическая речь характеризуется наличием большого количества повторяющихся стандартных фраз, которые позволяют выводить значительную часть диалога на уровень навыка. Особенно большое количество клише содержится в стандартных диалогах («В магазине», «У доктора» и т. д.) Именно эти диалоги составляют наибольшую долю в реальном общении. Наличие клише облегчает процесс освоения диалогической речи.

3. Последовательность формирования умений диалогической речи в рамках подходов «сверху вниз» и «снизу вверх»

Научить диалогу на иностранном языке – трудная задача. Трудности вытекают из особенности диалога как вида речевой деятельности и усугубляются тем, что на родном языке этому умению, как правило, целенаправленно не учат.

Приступая к обучению диалогу на уроках иностранного языка, учителя часто сталкиваются с тем, что у учащихся недостаточно сформированы психические механизмы диалогической речи – надфразовое упреждение, способность планировать логическое развертывание диалога, быстрота реакции на высказывание собеседника и др. Становление этих механизмов наряду с формированием автоматизмов владения языковым материалом должно стать задачей обучения.

Рассмотрим теперь, в какой последовательности формируются умения диалогической речи, но прежде необходимо отметить, что на всех этапах и особенно на начальном учитель выступает одновременно как равноправный партнер по диалогическому общению, с одной стороны, и как образец этой речи – с другой. Поэтому к речи учителя на уроке – в рамках как реальных, так и воображаемых ситуаций – предъявляются особые требования.

Предварительное восприятие реплики учителя на начальном этапе способствует образованию и закреплению эталона речевого поведения, позволяющего впоследствии производить регуляцию и оценку своих речевых действий.

Если на первых порах преподаватель выступает в роли начинающего диалог, а обучаемый в роли реагирующего, то речевое поведение первого в определенной степени и по форме, и по содержанию управляет реакцией второго. Ведь зависимость реагирующей реплики от побудительной как в формальном, так и в содержательном плане является существенной особенностью диалогической речи. Первая реплика является своеобразной опорой, определяющей параметры ответного действия.

В методической литературе отражены три разных подхода к определению роли и места диалога в обучении иностранному языку. Диалог рассматривается как средство усвоения иностранного

языка (языкового материала); как форма организации всего учебного процесса по иностранному языку; как один из видов речевой деятельности, которым надо овладеть в процессе обучения.

Принимая во внимание указанные соображения, можно рекомендовать для обучения диалогической речи следующие виды диалога:

- 1) диалог – обмен информацией, имеющей фактический характер; диалог взаимно-информирующего типа; диалог одностороннего сообщения информации;
- 2) диалог – планирование совместных действий;
- 3) диалог – обмен впечатлениями, мнениями при совпадении взглядов, при их расхождении.

Каждый вид диалога требует специфичного набора языковых средств и различного уровня сформированности речевых механизмов и поэтому связан с определенными этапами обучения. Диалог, направленный на обмен предметной информацией, может использоваться на самых ранних этапах обучения, как только усвоены элементарные виды вопросов и простые повествовательные предложения.

Диалог-планирование несколько сложнее по форме и по содержанию. Для того чтобы участвовать в таком диалоге, нужно уметь пользоваться глаголом в будущем времени, владеть набором побудительных реплик, уметь отвергнуть предложение партнера и отстоять свое, соотнести предложенное с реальными возможностями, предусмотреть возможные последствия предлагаемых действий. Этот вид диалога можно рекомендовать, начиная со среднего этапа обучения.

Диалог-спор, дискуссия требует употребления сложноподчиненных предложений для установления причинно-следственных связей, использования различных средств выражения модальности. Участвуя в таком диалоге, нужно не только понять собеседника, уяснить ход рассуждений, критически оценить сказанное, но и убедительно построить свое высказывание, доказать ошибочность тех или иных положений собеседника, обосновать свои доводы [28]. Говорящему приходится все свое внимание направить на содержание речи. Участвовать в таком диалоге можно после того, как необходимый достаточно сложный материал доведен до высокого уровня автоматизма. Эту задачу можно поставить только на продвинутом этапе.

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный («сверху вниз») и индуктивный («снизу вверх»).

При *дедуктивном подходе* обучение начинается с целого диалогического образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения ему подобных. Диалог-образец является диалогическим комплексом, он состоит из нескольких диалогических единств. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов и, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый. Сторонники такого подхода ссылаются на то, что в естественных условиях ребенок усваивает систему языка «сверху вниз»: от крупных интонационно-синтаксических блоков к их элементам, развитие идет путем вычленения элементов из целого, принадлежность к целому облегчает припоминание и тому подобное. Недостаток этого подхода в том, что он не развивает умения самостоятельно использовать материал в речи, сосредоточивая внимание на формальной стороне речи [32]. Путь от целого диалога к усвоению его элементов приводит к тому, что наступает преждевременная автоматизация элементов в той взаимосвязи, в которой они употреблены в целом диалоге. Это ведет к его механическому заучиванию и ограничивает возможности свободного разговора в новых условиях.

В рамках этого подхода можно выделить следующие *этапы деятельности* (табл. 9).

Таблица 9

Этапы работы над диалогом в рамках дедуктивного подхода

Этап	Содержание этапа	Деятельность
1	Чтение/слушание модельного (типového) диалога с использованием наиболее типичных для ситуации моделей, речевых клише	На данном этапе учащиеся либо только читают диалог (молча), либо прослушивают его, но часто одновременно слушают и следят за текстом в печатном варианте. Иногда параллельно дается перевод всего диалога (особенно это характерно для интенсивных методов)

Этап	Содержание этапа	Деятельность
2	Анализ диалога	В типовом диалоге выделяются и анализируются наиболее важные структурные элементы: последовательность реплик, их взаимосвязанность, выделяются тематические (в том числе новые) слова, речевые клише, грамматические конструкции, социокультурные особенности
3	Фонетическая отработка	Выделенные явления отрабатываются хором и индивидуально в следующей последовательности: а) слова; б) речевые клише; в) реплики; г) диалогические единства. На этом этапе важно особое внимание уделять интонационному оформлению
4	Обсуждение содержания диалога	Учащиеся отвечают на вопросы по тексту диалога, по возможности используя изученные единицы
5	Чтение типового диалога по ролям	Здесь у учащихся формируется целостное представление о диалоге, а также достигается наиболее полное понимание и относительное запоминание диалога
6	Частичная трансформация/синтез типового диалога	Данный этап необходим для того, чтобы выработать гибкость навыков. Учащимся предлагается заменить или опустить отдельные части реплики (или целые реплики, т. е. сократить диалог) без потери смысла либо составить свой диалог по аналогии, используя выделенный языковой и речевой материал
7	Составление творческого диалога по ситуации	Предлагается составить собственный диалог по ситуации, близкой к ситуации типового диалога
8	Беседа/дискуссия	Использование изученного материала в беседах и дискуссиях

Второй подход – *индуктивный* – предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебной речевой ситуации. Этот подход приобретает все больше сторонников благодаря тому, что с первых же шагов направляет на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи; становление речевых умений и навыков при таком пути происходит в процессе общения [57]. Опора на аналогию играет большую роль на нижнем уровне развития умений, при формировании навыков,

и здесь эталонный диалог может сыграть свою роль не для заучивания, а как образец для подражания. На более высоком уровне на первый план выступает задача научить школьников самостоятельно планировать речевые действия «через осознание мотивов, целей и возможных результатов действия», а также «развертывать содержание и форму речевых значений, адекватных смыслу», как утверждает Н.В. Елухина [11].

В соответствии с индуктивным путем обучения подготовка к ведению диалога включает: совершенствование психических механизмов диалогической речи; формирование навыков использования языкового материала, типичного для диалогической речи; овладение умением взаимодействовать с партнерами в условиях внутренней и внешней речевой ситуации. Подавляющее большинство упражнений, применяемых в обучении диалогической речи, речевые. Однако первоначальное знакомство с новыми типовыми фразами или штампами в типичных для диалога комбинациях может проводиться в отрыве от речевой ситуации. Цель таких упражнений — установить в памяти учащихся прочные связи между репликами, которые постоянно или достаточно часто выступают в составе данного диалогического единства, то есть отработать контекстные связи на функциональной основе и структурные связи между репликами. Вне речевой ситуации можно также обеспечить лексическую вариативность реплик, учить развертыванию и сцеплению реплик, а также формировать автоматизмы в грамматическом и лексическом преобразовании реплик [11].

Индуктивный подход предполагает следующую *последовательность формирования умений ДР* (табл. 10).

Для формирования подлинно речевых навыков и развития умений диалогической речи огромное значение имеет такая ее черта, как ситуативность, причем двойная ситуативность, когда при рождении ответной реплики учитываются не только наличная экстралингвистическая ситуация общения, но и ситуация, созданная предшествующей репликой, которая вызывает дополнительный мотив к реагированию. Анализ ситуации представляет собой ориентировочную основу речевых действий (включающую дифференцирование, синтезирование, выделение ведущих признаков в данной

ситуации), позволяющую определить программу речевого действия. Причем ситуации должны неоднократно повторяться, с тем чтобы сформировать у обучаемых эталоны ведущих признаков ситуаций и способов поведения в них [41].

Таблица 10

Этапы работы над диалогом в рамках индуктивного подхода

Этап	Содержание этапа	Деятельность
1	Упражнения на уровне одной грамматической структуры (реплики)	Эти упражнения могут предлагаться в отрыве от ситуации и носить тренировочный характер. В основном они направлены на формирование навыка
2	Упражнения на уровне диалогического единства	Здесь задания также могут носить тренировочный характер, хотя более эффективным является использование условно-речевых упражнений с наличием речевой задачи и элементов ситуации
3	Упражнения на комбинирование диалогических единств	Учащиеся работают в парах, соединяя 2 диалогических единства <i>Активизация.</i> Как вы думаете, сколько реплик получается при комбинировании двух диалогических единств? Приведите примеры
4	Работа с микродиалогом	Микродиалог представляет собой модельный диалог объемом до 10 реплик. При этом можно выделить следующие виды работы, осуществляемые последовательно: а) чтение/слушание микродиалога; б) чтение по ролям; в) воспроизведение микродиалога; г) трансформация/составление диалога по аналогии
5	Составление творческого диалога по ситуации	Предлагается составить собственный диалог по ситуации, близкой к ситуации типового диалога
6	Беседа/дискуссия	Использование изученного материала в беседах и дискуссиях. Данный этап предусматривает частичное объединение диалога и монологической речи

4. Упражнения и приемы обучения диалогу

Для того чтобы обучение диалогической речи шло более эффективно, учителю необходимо продумывать не только ситуации, но и различные упражнения по обучению ДР. Рассмотрим некоторые из них.

1. *Опора на диалогический текст учебника:*

- после прочтения текста учебника в классе создается аналогичная ситуация, связанная с жизнью школьника; учитель, выступая в роли более инициативного партнера, обращается к ученикам с репликами, сходными с теми, которые приводятся в тексте;
- создаются две аналогичные ситуации с некоторыми изменениями; диалогическую беседу ведет одна пара учеников;
- весь класс работает одновременно в парах над составлением аналогичного диалога;
- контролирующая беседа (Что вы узнали?).

2. *Опора на подготовленный диалог-образец между двумя учениками:* прослушав несколько подготовленных диалогов по какой-либо ситуации, учитель просит двух сидящих вместе учеников составить диалог по аналогичной ситуации без подготовки.

3. *Приемы «Карусель», «Эхо» и др.* Прием «Эхо» подразумевает деление класса на команды или пары, где один из партнеров выполняет функцию эха, повторяя реплику (иногда с некоторыми изменениями вербального или невербального характера, например, повторяет реплику не полностью, более громко или более тихо и т. д.). Близок к нему прием «Переспрос», когда задается условие «плохо слышно» и партнеры переспрашивают друг друга. Прием «Карусель» («Mary-go-round») предполагает построение в два круга: внешний (лицом в центр) и внутренний (спиной в центр), где партнеры, двигаясь по часовой стрелке или против, получают возможность постоянно менять собеседника, благодаря чему возможно многократное проговаривание одних и тех же реплик (единств). Все эти приемы способствуют автоматизации и более эффективной фонетической отработке реплик.

4. *Неподготовленная беседа в группе с опорой на реплики специально подготовившегося ученика* (ученик выполняет роль более инициативного партнера).

5. *Анкетирование/социологический опрос.* Каждый учащийся получает вопрос (набор вопросов) с целью выяснить какие-либо особенности других учащихся, их отношение к какой-то проблеме. При этом опрашиваемый задает свои вопросы несколько раз, за счет чего формируется автоматизированность и устойчивость навыка.

6. *Интервью, конференция, пресс-конференция.* Данные упражнения, с одной стороны, позволяют подготовить отдельные элементы диалога (вопросы), с другой – заставляют реагировать на высказывание партнера неподготовленно.

7. *Неподготовленная беседа в группе, связанная с решением посильного проблемного вопроса по изучаемой теме.*

Эти и другие упражнения необходимо использовать из урока в урок, чтобы добиться возможности все более свободного переноса реплик в новые условия и выработки умений диалогической речи.

Вывод: обучение диалогической речи – один из наиболее сложных процессов, так как в ней одновременно используются два вида речевой деятельности: слушание и говорение. Слушая партнера, коммуникант уже должен обдумывать свою реплику. Два подхода к обучению ДР («снизу вверх» и «сверху вниз») могут обеспечить формирование умений на разных этапах обучения в зависимости от цели, возраста и т. д. Путь «снизу вверх» подразумевает переход от одной реплики к развернутому диалогу, а путь «сверху вниз» – от готового диалога к анализу и затем к синтезу собственного диалогического высказывания.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы характеристики диалогической формы общения? Что является *элементарной* единицей диалога? Что при этом называют *основной* единицей диалога и почему?
2. Какой путь обучения: «сверху вниз» или «снизу вверх», на ваш взгляд, предпочтительнее? Обоснуйте свою точку зрения.
3. В какой последовательности развиваются умения диалогической речи?

Проверь себя

1. Элементарной единицей диалога является
 - А. Слово
 - Б. Фраза
 - В. Диалогическое единство
 - Г. Реплика

2. Основной единицей диалога является

- А. Слово
- Б. Фраза
- В. Диалогическое единство
- Г. Реплика

3. Чтение диалога по ролям является

- А. Упражнением, имитирующим реальное речевое общение
- Б. Упражнением, «симулирующим» общение в ситуациях естественной коммуникации
- В. Аутентичным общением

4. Эллиптичность реплик — это

- А. Неполносоставность
- Б. Восполняемость реплик за счет невербальных компонентов
- В. Завершенность реплик
- Г. Взаимосвязанность двух реплик

5. Обучение диалогу путем «снизу вверх» предполагает последовательный переход

- А. Реплика — диалогическое единство — микродиалог — диалог по ситуации
- Б. Типовой диалог — клише — микродиалог — диалог по ситуации
- В. Клише — реплика — диалогическое единство — типовой диалог

Методические задачи

1. Используя технологию «сверху вниз», учитель предлагает прослушать типовой диалог «В магазине» (объем — 20 реплик), прочитать его по ролям и выучить его наизусть. Отметьте основное нарушение данной технологии, допущенное учителем.

- А. Объем диалога слишком велик
- Б. Не выделены клише с составлением собственного диалога
- В. Не задана ситуация общения, только тема

2. Учитель предложил составить диалог, используя новые слова по теме. Это задание считается неэффективным, потому что

- А. Оно не имеет речевой задачи
- Б. Для составления диалога нужны не только слова, но и грамматические конструкции
- В. В диалоге используются слова из разных тем

Тема 17. Обучение монологической речи

План

1. Характеристика монологической речи
2. Последовательность формирования умений монологической речи
3. Соотношение диалогической и монологической речи в процессе обучения

1. Характеристика монологической речи

Монологическое высказывание – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать.

Монолог является такой формой речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяя структуру, композицию и языковые средства.

Приведем некоторые определения монологической речи, предлагаемые исследователями.

Н.И. Гез под монологом понимает *организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуального построения и предполагающий продолжительное высказывание одного лица, обращенное к аудитории* [29].

Автор отмечает, что монологическая речь представляет собой относительно развернутый вид речи, при котором сравнительно мало используется неречевая информация, получаемая из ситуации разговора. Это активный и произвольный вид речи, для осуществления которого говорящий должен иметь какую-то тему и уметь построить на ее основе свое высказывание или последовательность высказываний. Кроме того, это организованный вид речи, что предполагает наличие умений программировать не только отдельное высказывание или предложение, но и сообщение в целом.

Элементарной единицей монологической речи считают *фразу*, а *основной* единицей – *сверхфразовое единство*.

Е.И. Пассов дает следующие *характеристики монологической речи*:

1. *Относительно непрерывный характер речи.*

Это значит, что высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой сверхфразовое единство определенного объема, процесс порождения которого длится определенное время, не будучи прерванным кем-либо (чем-либо).

2. Последовательность, логичность речи.

Это качество проявляется в развитии идеи ключевой фразы в последующих (других).

3. Относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность высказывания [41].

Автор выделяет пять основных типов монологических высказываний: 1) сообщение; 2) объяснение; 3) одобрение; 4) осуждение; 5) убеждение.

Исследователи характеризуют монологическую речь с точки зрения психологии и лингвистики.

В *психологии* выделяются следующие характеристики монологической речи:

- 1) подготовленность и спланированность;
- 2) контекстность;
- 3) спонтанность;
- 4) смысловая завершенность;
- 5) относительная непрерывность;
- 6) достаточная эмоциональность.

С точки зрения *лингвистики* монологическая речь характеризуется:

- 1) полносоставностью реплик;
- 2) разноструктурностью реплик;
- 3) наличием связующих элементов (вводных слов, повторов и т. д.) [49].

Деление говорения как вида речевой деятельности на диалогическую и монологическую формы достаточно условно. Тем не менее методисты выделяют следующие задачи в обучении монологическому высказыванию: 1) научить выражать законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность; 2) научить логичному развертыванию мысли; 3) научить высказываться с достаточной скоростью, без необоснованных пауз между фразами [29].

Я.М. Колкер, Е.С. Устинова и другие предлагают характеристику монологической речи через структуру «моноцелей» и «полицелей».

К «моноцелям» относятся:

1. Формирование умений проблемного монологического высказывания на основе фабульного текста.

2. Формирование умений монологического высказывания на основе постепенно поступающей дозированной информации. Целью обучения такого рода монологическим высказываниям является развитие умений объяснительного высказывания.

К «полициелям» относятся:

1. Взаимосвязанное обучение чтению и монологическому высказыванию на основе статьи по общественно-политической тематике. Целью такого обучения монологической речи является развитие умений чтения и объяснительного монологического высказывания.

2. Взаимосвязанное формирование умений монологического высказывания и диалогического общения. Авторы отмечают, что в основе формирования умения такого типа лежат умения, общие для монолога и диалога, способствующие формированию более сложных умений в обоих видах речевой деятельности [19].

2. Последовательность формирования умений монологической речи

Овладение монологической речью, как известно, имеет определенные трудности, которые существуют и в родном языке, – это одновременное осуществление смысловой и языковой программы. Для того чтобы говорящий мог гладко и связно строить свое высказывание, чтобы это речевое целое произносилось без разрушающих процесс коммуникации пауз между предложениями, одновременно с произнесением очередного предложения должно быть упреждение следующего. Подлинное владение устной речью состоит в том, что ученик должен уметь правильно выражать на данном языке свои мысли в условиях решения достаточно сложных мыслительных задач [39].

Необходимо отметить, что *монологическая речь, как и диалогическая, должна быть ситуативно-обусловленной и, как утверждают психологи, мотивированной, то есть у учащегося должно быть желание, намерение сообщить что-то слушающим на иностранном языке. Ситуация является для монолога отправным моментом, потом он как бы отрывается от нее, образуя свою среду – контекст.* Поэтому о монологе принято говорить, что он контекстен, в отличие от диалога и полилога, которые находятся в теснейшей зависимости от ситуации.

Что касается обучения монологической речи, то оно должно быть направлено на овладение умением логически раскрыть мысль, выделить главное, сделать выводы или заключение, что способствует повышению культуры общения. Успешному развитию навыков монологической речи способствуют задания, которые носят творческий, индивидуальный характер, требующие мотивированных высказываний учащихся. Все виды работ, применяемых при обучении монологической речи, должны представлять собой единое целое. Важно добиться стремления учащихся к работе и дать почувствовать свои возможности, свое продвижение вперед. Это повышает интерес к изучению иностранного языка.

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют *два основных пути формирования умений монологической речи*: «сверху вниз» и «снизу вверх».

Первый путь предполагает развитие монологических навыков на основе прочитанного текста. Второй путь связан с развитием этих навыков без опоры на текст, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов, изученной лексики и грамматики, а также речевых структур [58].

На среднем и старшем этапах обучения считается целесообразным использовать путь «снизу вверх», когда языковой и содержательный уровень знаний учащихся по обсуждаемой теме или проблеме достаточно велик. В данном случае предполагаемые монологи могут строиться не столько на материале одного конкретного текста, сколько на основе многих текстов, прочитанных или прослушанных на родном и иностранном языках. Как правило, в данном случае предполагается использовать межпредметные связи, общее понимание вопроса, его индивидуальную трактовку и так далее.

Дедуктивный подход к обучению монологической речи (путь «сверху вниз») предполагает следующую последовательность действий (табл. 11).

Таблица 11

Этапы работы над монологом в рамках дедуктивного подхода

Этап	Содержание этапа	Деятельность
1	Чтение текста	На данном этапе учащиеся читают текст, часто с параллельным переводом
2	Анализ текста	В тексте выделяются и анализируются наиболее важные структурные элементы: лексические единицы, грамматические структуры, композиция, средства связи
3	Обсуждение текста	Учащиеся отвечают на вопросы по тексту, по возможности используя изученные единицы
4	Трансформация/синтез текста	Учащимся предлагается изменить текст (пересказать, составить собственный по аналогии и т. д.)
5	Беседа/дискуссия	Использование изученного материала в беседах и дискуссиях. Данный этап предусматривает частичное объединение диалога и монологической речи

В рамках *индуктивного подхода* используется следующая технология (табл. 12).

Таблица 12

Этапы работы над монологом в рамках индуктивного подхода

Этап	Содержание этапа	Деятельность
1	Работа на уровне фразы (грамматической структуры)	Учащиеся выполняют устные (предпочтительно) и письменные упражнения на построение фраз
2	Комбинирование и расширение фраз	Фразы выстраиваются в логические цепочки, дополняются. Можно использовать прием «Снежный ком»
3	Обучение описанию (предмета, явления, человека)	Данное монологическое высказывание является самым простым по форме, однако на начальном этапе необходимо использовать различные опоры: а) описание по образцу; б) описание по плану; в) описание по ключевым словам

Этап	Содержание этапа	Деятельность
4	Обучение пересказу ⁶	Здесь можно использовать те же опоры, что и на предыдущем этапе
5	Обучение тематическому высказыванию	Под тематическим высказыванием подразумеваются всем известные “topics”; однако нужно заметить, что заучивание готового тематического высказывания не имеет отношения к монологической речи, как любое другое заучивание не имеет отношения к речи вообще
6	Беседа/дискуссия	Использование изученного материала в беседах и дискуссиях. Данный этап предусматривает частичное объединение диалога и монологической речи

Нужно отметить, что индуктивный подход в обучении монологическому высказыванию в большей степени подразумевает переход от диалога к монологу и снова к диалогу. А дедуктивный предполагает работу в алгоритме «монолог – диалог (обсуждение текста) – снова монолог».

3. Соотношение диалогической и монологической речи в процессе обучения

Вопрос о соотношении диалогической и монологической речи в процессе обучения необходимо рассматривать в двух аспектах:

- 1) с чего начинать: с диалога или монолога;
- 2) чего должно быть представлено больше в процессе обучения.

Однозначного ответа на эти вопросы нет, каждый педагог решает их по-разному в зависимости от ряда факторов (условий).

Активизация. Вспомните, от чего зависит выбор способа объяснения артикуляции, способа семантизации. Эти же факторы влияют и на соотношение ДР и МР.

⁶ Не все методисты считают пересказ монологом, объясняя это тем, что учащиеся излагают «чужой» текст. Однако нужно заметить, что, если учащийся не просто воспроизводит готовый текст, а осмысленно перерабатывает его, добавляя собственное отношение к прочитанному, такое высказывание, несомненно, следует считать монологом.

Сторонники мнения, что начинать нужно с диалога, и именно он должен преобладать в обучении, ссылаются на то, что:

- 1) освоение родного языка начинается с диалога;
- 2) монолог, по сути, является «частью» диалогической речи и может входить в ее состав;
- 3) реплики диалога неполносоставны и эллиптически, что позволяет с самого начала организовать осмысленное общение, даже при минимальном языковом наборе.

Их оппоненты указывают на то, что:

- 1) неполносоставность реплик вредит формированию навыков, проговаривание полных фраз ведет к лучшему усвоению слов, грамматических структур;
- 2) в диалоге человек зависит от партнера, у него меньше возможностей для подготовки речи; кроме того, он вынужден постоянно переключать внимание с говорения на слушание и обратно, что сложно, особенно на начальном этапе;
- 3) в монологе больше возможностей для расширения словаря и презентации новых грамматических структур.

Конечно, и те и другие аргументы достаточно весомы, поэтому необходимо анализировать, кого и с какой целью мы обучаем.

Однако в практике обучения в школе сложилась тенденция практически параллельного обучения диалогу и монологу с некоторым преобладанием того или другого на разных этапах:

- на начальном этапе 70 % времени учащиеся общаются в диалоге, а 30 % – составляют монологические высказывания;
- на среднем этапе соотношение становится приблизительно 50/50;
- в старших классах предпочтение отдается монологу (70 %), диалог сокращается примерно до 30 %. В это время учащиеся уже включают монологи в процесс диалогического общения.

Вывод: обучение монологической речи как продолжительному высказыванию одного лица можно вести от фразы к развернутому тексту (путь «снизу вверх») и от текста к выделению языковых элементов (анализу) с последующим синтезом собственного текста (путь «сверху вниз»). Выбор подхода (пути) зависит от множества факторов, включая возраст, языковой уровень и прочее.

Вопросы для самопроверки

1. В чем отличия диалогической и монологической форм общения? Что является *элементарной* единицей монолога?
2. Как соотносятся диалогическая и монологическая речь в обучении ИЯ? Какой путь обучения: «сверху вниз» или «снизу вверх», на ваш взгляд, предпочтительнее? Обоснуйте свою точку зрения.
3. Каковы этапы формирования умений монологической речи?

Проверь себя

1. Общей характеристикой диалогической и монологической речи является

- А. Эллиптичность
- Б. Полносоставность
- В. Подготовленность
- Г. Разноструктурность

2. В отличие от диалога монологическая речь характеризуется

- А. Полносоставностью
- Б. Наличием клише
- В. Разноструктурностью
- Г. Спонтанностью

3. Хорошее монологическое высказывание всегда характеризуется

- А. Неподготовленностью
- Б. Связностью и логичностью
- В. Неполносоставностью

4. Самым простым монологическим высказыванием считается

- А. Тематический монолог
- Б. Монолог-описание
- В. Монолог-рассуждение
- Г. Монолог-доказательство

5. Основной единицей монолога является

- А. Фраза
- Б. Словосочетание
- В. Слово
- Г. Сверхфразовое единство

6. Пересказ будет считаться монологическим высказыванием, если

- А. Он выполнен близко к исходному тексту
- Б. Есть собственное отношение говорящего к прочитанному
- В. Он выполняется от лица автора текста

Методические задачи

1. Какое из перечисленных заданий трудно отнести к монологической речи?

- А. Составить рассказ о своих каникулах
- Б. Пересказать историю от лица одного из персонажей
- В. Выучить тематическое высказывание по теме «Мой город»
- Г. Подготовить информационное сообщение о предстоящих кино-премьерах

2. Учитель попросил ученика рассказать о своем домашнем животном, предложив остальным учащимся выполнять письменное упражнение. Какая характеристика монологической речи здесь нарушена?

- А. Спонтанность
- Б. Контекстность
- В. Контактность

Тема 18. Обучение аудированию

План

1. Аудирование как вид речевой деятельности
2. Трудности аудирования иноязычной речи
3. Последовательность формирования умений аудирования
4. Этапы работы с аудиотекстом

1. Аудирование как вид речевой деятельности

По определению М.П. Базиной, «аудирование, или целенаправленное слушание, в отличие от слышания, характеризуется как самостоятельное действие по восприятию и перекодированию речевых сигналов в мысли и образы» [2].

Обучение аудированию предполагает работу над двумя функциональными видами: аудирование в процессе *непосредственного*

(диалогического) общения (face-to-face communication) и аудирование связанных текстов в условиях опосредованного общения. Но у истоков любого из этих видов (так же как и говорения) стоит речевая задача (РЗ), которая и направляет внимание и сознание слушающего на выделение и переработку нужной информации из общей массы акустических сигналов. Однако характер РЗ в аудировании другой, нежели в говорении.

Результатом аудирования будет умозаключение, к которому мы приходим, выслушав речевой сигнал. При благоприятных условиях этот результат будет адекватным, при неблагоприятных (расстояние, шум и т. д.) — нет.

Самые благоприятные условия — при непосредственном общении двух хорошо знакомых людей. Огромную роль при этом играет зрительный анализатор, воспринимающий мимику, жесты и помогающий формированию адекватного смысла. Также в этих условиях при малейшем дискомфорте слушающий может сам регулировать воспринимаемую речь: попросить говорить погромче, переспросить и т. д. Эти условия являются наиболее благоприятными при слушании родной речи. В непосредственном общении перенос внимания с восприятия речи партнера на формирование своего высказывания не нарушает коммуникации, если навык как восприятия речи, так и ее оформления автоматизированы.

Но необходимость вести беседу на ИЯ разрушает эти навыки, если они были сформированы отдельно, и учащийся очень скоро перестает слушать партнера и направляет свое внимание на формулирование собственных реплик. То есть, как мы отмечали ранее, умение диалогического общения — это комплексное умение, предполагающее навыки переключения с одного ВРД на другой (а не просто сумма умений слушать и говорить), навыки использования речевых «заполнителей пауз» при сбое в формулировании реплик (междометий, вводных слов и т. д.), навыки подсказки слова говорящему, когда у него затруднения. Такое часто бывает и при аудировании на родном языке и свидетельствует о высоком уровне речевой компетенции. И этого тоже следует добиваться в аудировании иноязычной речи. Но этому нужно специально учиться, заставляя себя постоянно слушать не только диктора и преподавателя,

но и одноклассников, реагировать на их высказывания, а не только на учебные задания.

Другая группа умений аудирования, так называемое *опосредованное/дистантное аудирование (distant listening)*, то есть восприятие и понимание аудиотекстов, также имеет свои особенности. Например, многое зависит от значимости информации, представленной в тексте, так как даже на родном языке мы слушаем не одинаково. Так, слушая сводку погоды, мы обычно выбираем только ту информацию, которая касается конкретного региона (и запоминаем ее), а слушая лекцию, стараемся услышать, понять и запомнить максимальное количество информации. Поэтому, чтобы обучить аудированию текста, необходимо учесть, что тексты, отбираемые нами, должны содержать значимую информацию [2].

Если говорить о целях обучения аудированию, то они следующие:

- 1) в условиях непосредственного общения в различных ситуациях понимать высказывания собеседника, в том числе при наличии незнакомых языковых средств;
- 2) понимать (учебные и аутентичные) аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание: понимание основного содержания; понимание содержания полностью и выделение наиболее существенных фактов (данные уровни определяются КЗ, типом аудиотекста и условиями восприятия) [37].

Аудирование также является средством обучения ИЯ, так как формирование любого навыка или умения начинается с аудирования любого материала. То есть мы говорим, что аудирование является *целью и средством* обучения ИЯ.

2. Трудности аудирования иноязычной речи

Аудирование как ВРД предполагает умение воспринимать речь на слух при однократном восприятии (так, как происходит при реальном общении).

При формировании аудитивных умений важно учитывать, с какими психологическими и лингвистическими трудностями сталкивается учащийся в данном случае.

Выделяются следующие *психологические трудности* аудирования.

1. *Объем слуховой памяти*, то есть способность «удерживать» текст определенной длины и глубины. Исследования показывают,

что слуховая оперативная память у большинства людей составляет 7 ± 2 единицы (единицами могут быть и отдельные слоги незнакомого слова, и фразы, и сверхфразовые единства) – до поступления новой единицы 7 ± 2 удерживаются хорошо. Если смысл новой единицы накладывается на смысл уже воспринятого и если возможен вывод об общем смысле сказанного, слушающий перекодирует информацию в одну укрупненную смысловую единицу и так ее удерживает, стирая более мелкие предыдущие. Если же по какой-то причине (незнакомое слово и т. д.) укрупнения не происходит, а понимание сводится к вычленению мелких единиц (слов, коротких фраз) (чаще всего это происходит, когда слово знакомо, прежде всего, зрительно, а не акустически), то понять весь текст практически невозможно, так как после 7 ± 2 единиц оперативная слуховая память не принимает ничего нового [54].

Схематически принцип укрупнения представлен на рис. 8.

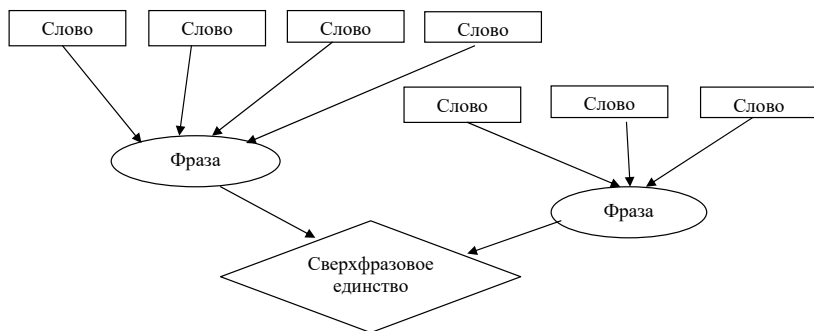


Рис. 8. Схема укрупнения единиц восприятия и хранения информации

2. *Вид аудируемой речи*, то есть «живой» или «механический». Как мы говорили, непосредственное общение позволяет использовать зрительный анализатор (движение губ, мимика и т. д.) и возможности переспроса и т. д. «Механическая» (опосредованная) речь, кроме отсутствия вышеперечисленных особенностей, обладает также и другими недостатками: плохое качество звучания и т. д. Но с другой стороны, запись можно неоднократно прослушивать в неизменном виде.

3. *Тип текста*: ситуативно-диалогический или контекстно-монологический. Если текст сопровождается видеорядом или нагляд-

ностью, понимание ситуативно-диалогического текста проще, так как реплики короткие, и не нужно существенно запоминать большие объемы информации, чтобы сделать вывод об услышанном. Если же аудиозапись не поддерживается визуально, проще понимать монолог, так как он полносоставен, последователен, не нужно следить за переключением реплик (иногда даже невозможно бывает понять, кто именно произнес ту или иную реплику).

4. **Знакомый или незнакомый голос:** труднее понять незнакомый голос с непривычным произношением и даже темпом речи и тембром голоса.

Активизация. Как вы думаете, чьи голоса легче понять: мужские, женские или детские?

Голос с низким тембром воспринимается лучше.

Кроме того, возникают *лингвистические трудности*.

1. **Наличие незнакомых слов:** пока слушающий отвлекается от общего смысла на семантизацию незнакомого слова, от его внимания ускользают последующие речевые сигналы. При этом большое значение имеет языковая догадка. Она возможна, если контекст и/или ситуация позволяют с большой долей уверенности прогнозировать значение слова. Вообще роль вероятностного прогнозирования в аудировании очень велика. Аудирование проходит успешно, пока количество неизвестных элементов не превышает 25 %. При этом в контексте не должно быть других незнакомых или трудных для слухового восприятия слов. Часто же догадка имеет место при непосредственном общении, в котором до 93 % информации, связанной с ситуацией, может передаваться невербально. В монологических же высказываниях важнее сначала определить его функцию (на какой вопрос отвечает), а не значение.

2. **Редуцированные формы** вспомогательных глаголов (*he's, we'll* и т. д.).

3. **Сходные по звучанию слова** (*bed – bad*).

4. **Короткие односложные слова** (особенно если диктор говорит бегло, «съедаая» окончание: *done, gone, cut, bit* и т. д.).

5. **Синтаксически сложные конструкции** (For-to-infinitive Construction; Absolute Participial Construction и т. д.).

3. Последовательность формирования умений аудирования

Учитывая эти трудности, важно формировать умения аудирования в определенной последовательности:

- 1) слушание иноязычной речи в исполнении учителя с опорой на наглядность (картинки или действия учителя): знакомый голос + зрительный контроль;
- 2) слушание речи учителя без опоры на наглядность: а) когда дети видят учителя (следят за движениями его губ, мимикой); б) когда дети не видят учителя (учитель находится за ширмой или позади класса);
- 3) сочетание звукозаписи с наглядностью: а) просмотр диафильма с параллельным прослушиванием записи; б) просмотр кино/видеофильма;
- 4) аудирование текста в звукозаписи без опоры на наглядность: а) слушание знакомого голоса (учитель наговаривает текст на диктофон); б) слушание незнакомого голоса (диктор);
- 5) просмотр телепередач (эфирных, не записи: в отличие от просмотра видеофильма, здесь необходимо понять прослушанное с однократного предъявления, нет возможности повторения);
- 6) прослушивание радиопередач (однократное предъявление без опоры на наглядность в исполнении незнакомого голоса + специфика языка – самый сложный вариант аудирования).

4. Этапы работы с аудиотекстом

На всех этих этапах мы работаем с теми или иными аудиотекстами. Последовательность работы с любым аудиотекстом (на любом этапе она будет одинаковой) мы сейчас рассмотрим.

1. Предтекстовый этап включает:

- 1) *установку* – сообщение речевой задачи: послушать, понять и узнать что-то (а также что-либо сделать); установка может быть:
 - а) *нейтральная*: «Прослушай текст и расскажи, о чем он (озаглавь, передай кратко содержание)»;
 - б) *ассимилятивная* (вводящая в содержание текста): «Послушай рассказ о двух путешественниках...»;
 - в) *проблемная* (нацеливающая детей на решение какой-либо определенной задачи): «Послушай сказку и скажи, почему герой победил врага»;

2) снятие языковых трудностей:

- а) слова, которые незнакомы и не могут быть поняты из контекста, выписываются на доску, проговариваются учителем и детьми;
- б) слова, которые редко употребляются в речи;
- в) даты, имена собственные, географические названия;

3) тренировочные упражнения:

- а) на преодоление фонетических трудностей восприятия (прослушайте предложения и поднимите руку, услышав вопросительное / скажите, сколько в нем слов, и т. д.);
- б) на преодоление грамматических трудностей (прослушайте предложение и назовите подлежащее / скажите, в каком предложении действие уже произошло, и т. д.);
- в) на преодоление лексических трудностей (в списке слов отметьте те, которые слышали в предложении);
- г) на восприятие речевого потока (выделить из ряда предложений то, которое не соответствует теме)⁷.

II. Текстовый этап: собственно слушание.

Очень важно, чтобы текст предъявлялся в нормальном темпе (см. тему 15), не замедленном, но и не слишком быстром. Исследования показали, что аудирование беглой речи (убыстренной) затрудняет понимание, учащиеся начинают со страхом относиться к этой деятельности, возникают психологические барьеры. Но и слушание замедленной речи также отрицательно сказывается на учащихся, они сталкиваются с большими затруднениями при переходе к нормальному темпу речи. Поэтому очень важно тщательно отбирать аудионоситель.

Желательно как можно раньше переходить к слушанию аутентичных текстов в исполнении носителей языка, при этом большое значение в выборе текста уделяется качеству записи.

Если же текст предъявляется в исполнении учителя, то последнему нужно тщательно подготовиться: заранее проинтонировать его (если необходимо), уделив особое внимание местоположению пауз и логических ударений. Если произнесение отдельных слов незнакомо или сомнительно, обязательно свериться по справочнику

⁷ Более подробно упражнения для аудирования см.: Настольная книга преподавателя иностранного языка [35, с. 58–67].

(словарю), не полагаясь на интуицию (помните, что аудирование пополняет пассивный, а зачастую и активный словарь школьников). Затем учителю необходимо несколько раз вслух прочитать текст, добиваясь идеального произношения, интонации и темпа. Все это необходимо проделывать, даже если вам кажется, что текст легкий, и вы сможете прочесть его с первого раза.

Хотя мы говорили, что в обучении аудированию нужно стремиться к пониманию услышанного с одного предъявления, тем не менее в процессе формирования навыков и умений аудирования тексты предлагают прослушать от одного до трех раз (в зависимости от типа текста, процента незнакомых слов и синтагм, задания/установки). При этом, как мы уже упоминали ранее, к каждому предъявлению задание/установка несколько изменяется.

Например, при аудировании текста “Spot and the Chickens” перед первым предъявлением предлагается следующая установка: «Послушайте историю про щенка по имени Спот». Перед вторым предъявлением: «Послушайте еще раз и скажите, почему Спот не хочет играть с цыплятами». Если предлагается третье прослушивание, то можно дать более конкретные (например, индивидуальные – на карточках) задания: подобрать заглавие к абзацу, перефразировать и т. д.

III. Послетекстовый этап: проверка понимания общего содержания или деталей (в зависимости от задания). Может включать разные виды работы:

- 1) вопросно-ответную форму;
- 2) составление плана текста;
- 3) выбор правильных и неправильных утверждений;
- 4) различные виды пересказа: подробный, сжатый (summary), дифференцированный (от лица разных персонажей, от третьего лица) и т. д.;
- 5) расширение и продолжение текста (дополнить абзац, закончить текст самим и т. д.);
- 6) подготовку монологических высказываний по теме текста;
- 7) составление диалога по содержанию или ситуации текста;
- 8) различные формы тестов.

Мы уже говорили о том, как важно выбрать аудионоситель. Но определенные *требования* предъявляются не только к качеству звучания, но и к самому тексту:

- 1) прежде всего, информация в тексте должна быть значимой для учащихся, а сам текст интересным;
- 2) текст должен содержать не просто значимую, но и обязательно новую информацию, чтобы удерживать внимание учащихся;
- 3) тексты должны быть доступны по форме и содержанию, то есть затрагивать темы, знакомые учащимся; так, желательно не использовать текст с незнакомыми грамматическими явлениями (если только данное явление не предлагается на пассивное усвоение и уровень сформированности грамматических навыков достаточно высок, чтобы понять это явление без долгих объяснений); также само содержание текста не должно быть сложным для понимания;
- 4) объем и длительность звучания текста зависит от возраста учащихся: на начальных этапах текст содержит 5–10 фраз, длительность звучания – 2–3 минуты; к концу начального обучения – до 5 минут, в среднем звене длительность звучания – 5–7 минут, в старших классах – 8–10 минут; длительность звучания также зависит от сложности текста (чем проще текст, тем дольше звучит);
- 5) желательно использовать аутентичные тексты;
- 6) по форме это могут быть художественные и научно-популярные тексты как в прозе, так и в стихотворной форме: на начальном этапе – стихи, песенки, сказки, короткие рассказы, мультфильмы; на среднем – различные объявления (например, на вокзале), прогноз погоды, рассказы, видеофильмы; в старших классах – научно-популярные тексты, отрывки из произведений английских и американских авторов, теле- и радиопередач, проблемные тексты.

Материал текстов в дальнейшем используется в других ВРД: говорении, письме, а также для организации нетрадиционных форм работы – деловых и ролевых игр, дискуссий и т. д.

Вывод: обучение целенаправленному слушанию (аудированию) происходит с первых занятий при условии, что учитель сразу же ведет занятие на изучаемом языке. В этом случае учащийся может опираться на визуализацию, использовать переспрос (непосредственное слушание). По мере развития навыков и умений на изу-

чаемом языке учащиеся способны переключиться на слушание аудиозаписи. При аудировании текстов важно создавать условия для минимизации трудностей: соблюдать последовательность формирования умений аудирования, тщательно проводить предтекстовый этап, не злоупотреблять замедлением темпа.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается роль аудирования в изучении иностранных языков? Чем характеризуется аудирование как вид речевой деятельности? Всегда ли аудирование при обучении ИЯ выступает как самостоятельный ВРД?
2. Какие особенности аудирования можно выделить при непосредственном общении (face-to-face communication) и опосредованном (слушании связного текста, distant listening)?
3. Какие особенности психики обуславливают трудности аудирования иноязычной речи?
4. Какие лингвистические трудности, возникающие при слушании речи на английском языке, можно назвать?
5. В какой последовательности необходимо формировать умения аудирования? Какое умение является самым простым, а какое – самым сложным? Чем это обусловлено?
6. Какие требования предъявляются к тексту для аудирования (к самому тексту и его звучанию)? Какие правила должен соблюдать учитель, если текст читает он сам?
7. Каковы этапы работы с аудиотекстом? Какие трудности аудирования объясняют эту последовательность?
8. Какие способы контроля понимания услышанного вы знаете (послетекстовый этап)? Каким, на ваш взгляд, следует отдавать предпочтение и почему?

Проверь себя

1. Основной характеристикой аудирования как вида речевой деятельности является

- А. Способность различать звуки речи
- Б. Понимание информации на слух
- В. Выделение слов и грамматических конструкций на слух

2. К факторам непосредственного слушания не относится

- А. Наличие зрительного контакта
- Б. Отсутствие обратной связи
- В. Возможность переспроса, уточнения

3. Одновременно в оперативной памяти можно удерживать

- А. 5–9 лексических единиц
- Б. 7 фраз
- В. 5–9 фраз
- Г. 7 смысловых единиц
- Д. 5–9 смысловых единиц

4. В первый год обучения учащиеся овладевают аудированием, слушая преимущественно речь учителя. Это связано, прежде всего, с тем, что (2 пункта)

- А. Учитель может говорить более медленно
- Б. Учитель может повторить фразу неоднократно
- В. Учитель поясняет сказанное жестами и действиями
- Г. Голос учителя является наиболее понятным (знакомым)

5. Какое из перечисленных умений аудирования формируется раньше остальных?

- А. Слушание аудиозаписи диалога (интервью)
- Б. Слушание аудиозаписи монолога
- В. Просмотр кинофильма
- Г. Просмотр телепередач

6. Самым сложным умением аудирования из перечисленных является

- А. Слушание аудиозаписи (один «спикер»)
- Б. Просмотр телепередач
- В. Просмотр видеофильма

7. Каково количество прослушиваний текста для аудирования в процессе обучения?

- А. Однократное
- Б. Два прослушивания
- В. Три прослушивания
- Г. Зависит от цели слушания: глобальное или детальное

Методические задачи

1. Учитель дает установку «Послушайте сообщение о криминальном происшествии». Эту установку следует считать

- А. Нейтральной
- Б. Ассимилятивной
- В. Проблемной

2. Для снятия языковых трудностей учитель выписал на доску незнакомые слова с переводом, прочитал их вслух и попросил учеников переписать их в тетрадь. Что еще необходимо было сделать?

- А. Попросить учеников произнести эти слова
- Б. Попросить учеников составить предложения с этими словами
- В. Привести примеры из текста для аудирования

3. В рассказе о семье мистера Брауна, предназначенном для слушания, все слова знакомы учащимся, поэтому учитель решил не проводить снятие языковых трудностей. Какое замечание сделал ему методист, наблюдавший урок?

- А. Нужно было активизировать хотя бы несколько слов из пассивного словаря
- Б. Нужно было повторить слова по теме «Семья»
- В. Нужно было выписать на доску и назвать имена собственные и даты

4. Учащиеся получили задание послушать текст и сказать, о чем он, какова его идея. Этот текст необходимо прослушать

- А. Два раза
- Б. Один раз
- В. Три раза

5. Учащиеся получили текст песни с пропусками для заполнения. Сколько раз и каким образом нужно прослушать песню, чтобы выполнить задание?

- А. Один раз без пауз
- Б. Один раз с паузами после пропусков
- В. Два раза: первый раз без пауз, второй – с паузами
- Г. Три раза: без пауз – с паузами – без пауз

Тема 19. Обучение чтению

План

1. Письменная речь: психологические и лингвистические особенности
2. Характеристика чтения
3. Чтение как процесс
4. Виды чтения
5. Трудности обучения чтению вслух
6. Обучение чтению вслух
7. Трудности обучения чтению про себя (чтению на понимание)
8. Этапы и упражнения по обучению видам чтения

1. Письменная речь: психологические и лингвистические особенности

Чтение наряду с письмом относится к письменной речи (ПР). *Письменная речь – это вид речевой деятельности человека, опосредованный с помощью печатных (письменных) знаков и других символов.*

ПР – это не просто графическая регистрация УР, у нее есть свои особенности. В отличие от устной речи, письменная характеризуется *развернутостью, последовательностью, логичностью*, а главное – *нормативностью*, то есть соблюдением ряда правил и норм (в том числе правил орфографии, пунктуации, стилистических норм и др.); *многократностью*, то есть возможностью ее редактирования и даже переформулирования высказываний, а также *отсутствием непосредственной обратной связи*.

2. Характеристика чтения

Чтение – одно из главных умений, которыми должен овладеть учащийся в процессе обучения ИЯ. Программа обучения ИЯ выделяет чтение как одно из ведущих умений, требующих развития. Среди задач обучения чтению в школе можно выделить следующие: 1) чтение вслух небольших текстов, построенных на изученном языковом материале; соблюдение правильного ударения в словах, фразах, интонации в целом; 2) чтение про себя и понимание текстов, содержащих только изученный материал, а также несложных текстов, содержащих отдельные новые слова; 3) нахождение в тексте необходимой информации [77]. Таким образом, чтение – одна из главных целей обучения.

Это подтверждается и тем, что к уровню умений чтения (единственному из всех видов речевой деятельности) предъявляются требования на уровне порогового усиленного уровня коммуникативной компетенции (B2).

Активизация. Как вы думаете, с чем это связано?

Чтение — наиболее доступный вид речевой деятельности на иностранном языке, отсюда достаточно естественная мотивация в овладении им.

Чтение выполняет важную образовательную роль, так как тексты несут информацию о стране, о культуре. Это вид опосредованного общения (наряду с письмом). Опосредованным оно называется потому, что осуществляется с помощью знаков, символов и не требует наличия собеседника, то есть информация поступает не непосредственно, а через письменную речь. С помощью чтения человек получает информацию из книг, газет, журналов и обогащает свои знания о мире. Это приобретает особое значение при изучении ИЯ, поскольку не часто есть возможность познакомиться с жизнью страны изучаемого языка напрямую.

Чтение развивает умственные способности учащихся: внимание, память, воображение. Содержание текстов влияет на мировоззрение, может воспитывать личностные качества.

Но кроме того, что чтение — *цель* обучения ИЯ, оно еще и очень сильное *средство* обучения. Во время чтения учащийся запоминает буквы, сочетания и звуки, ими образуемые, учит слова и грамматический материал, запоминает орфографию слова. Наконец, чтение помогает развивать умения говорения.

Один из важных механизмов чтения — антиципация, или вероятностное прогнозирование. Именно он обеспечивает достаточно высокую скорость чтения (когда мы читаем не каждое слово в отдельности, а 3–4 сразу) и понимание текста за счет определенного «предугадывания». При его работе наше мышление «включает» все возможные продолжения фразы, и как только мы видим начало следующего слова, наш мозг тут же делает выбор из имеющихся вариантов (на этом механизме, кстати, основаны довольно популярные форматы развлекательных текстов, где буквы в словах переставлены, но, читая такой текст, мы без труда его понимаем).

Есть 2 способа чтения: *вслух и про себя*. Обычно человек учится читать вслух. В школьном обучении ИЯ оба вида чтения должны развиваться. Чтение вслух помогает развивать фонетические и лексические навыки, и, в конечном счете, навыки говорения (устной речи). Чтение про себя помогает быстро получать и осмысливать информацию.

Активизация. А что, по вашему мнению, значит «читать хорошо»? Зависит ли это от того, на каком языке мы читаем?

Говоря о том, что мы умеем читать, мы имеем в виду, что мы умеем концентрировать внимание на смысле, а не на форме. Хорошо читает тот, кто обращает внимание не на буквы и даже не на отдельные слова одно за другим, он берет во внимание 2–3 и даже 4 слова одновременно. Такое чтение характеризуется тем, что:

- 1) читатель легко ассоциирует графическую систему языка с его акустической системой (написание слова с его звучанием);
- 2) читатель легко выделяет логический субъект и логический предикат предложений;

Активизация. Попробуйте выделить логический субъект и предикат в следующих фразах: *The man there is my father. There is a plate on the table. I told him to do it. I was told to do it.*

- 3) читатель может охватить информацию текста в целом.

Помимо этого, хорошее чтение характеризуется появлением *образа читаемого, отсутствием внешних помощников* при чтении (ведение по строке пальцем, указкой). Кроме этого, понимание при чтении достигается с первого раза, и такое чтение характеризуется *отсутствием регрессий* – возвращения к прочитанному.

Все эти умения и являются содержанием обучения чтению на ИЯ. Для этого используются различные упражнения, которые можно разделить на 3 группы:

- 1) графически-фонетические упражнения, которые помогают усвоить графическое изображение буквы, сочетания или слова с их звучанием;
- 2) структурно-информационные упражнения, помогающие учащимся выполнять лексический и грамматический анализ («найти логический предикат» и т. д.);

3) семантико-коммуникативные упражнения, помогающие получать информацию.

3. Чтение как процесс

Чтение как процесс требует от читающего выполнения ряда умственных операций: анализа, синтеза, индукции, дедукции, сравнения.

Чтение связано с работой множества анализаторов: зрительного, кинестетического, слухового, а также с работой мысли [2]. Когда человек видит текст, включается его зрительный анализатор. Кстати, в норме глазные яблоки в процессе чтения двигаются практически вертикально по центру страницы, а не скользят горизонтально от строки к строке. А наивысший уровень – так называемое быстрое чтение – вообще предполагает движение по диагонали от верхнего левого угла к правому нижнему. Но такие навыки необходимы не всегда.

Просматривая текст, человек его озвучивает (непосредственно – чтение вслух или молча, во внутренней речи; особенно это характерно для начальных уровней обучения чтению). Такое озвучивание ведет к вовлечению кинестетического анализатора (проговаривания) и слухового (слушание того, что читает). На начальном уровне человеку для понимания необходимо читать вслух, а по мере развития навыков этот процесс переходит во внутреннюю речь. «Высшим пилотажем» можно назвать ситуацию, когда при чтении человек не слышит собственного внутреннего проговаривания [12].

Наконец, работа всех анализаторов приводит к подключению умственной деятельности – осмыслению прочитанного. Но главная цель в обучении чтению – уменьшить активность кинестетического и слухового анализаторов так, чтобы только при взгляде на читаемый материал человек мог его осмысливать, так как внутреннее проговаривание замедляет процесс чтения. Таким образом, скорость чтения зависит от способности сопоставлять то, что он видит, и то, что это значит.

4. Виды чтения

Существует довольно большое количество классификаций видов чтения. Разные методисты выделяют аналитическое и синтетическое чтение, переводное и беспереvodное, интенсивное и экстенсивное.

Как уже было сказано, чтение представлено двумя аспектами: чтением вслух и чтением про себя (на понимание).

Чтение вслух связано с понятием «техника чтения», то есть правильное артикуляционно-интонационное оформление читаемого текста. Показателями хорошей техники чтения является:

- а) скорость чтения (может достигать 500 знаков в минуту);
- б) правильная артикуляция, особенно ударение;
- в) правильное интонирование и ритмическая разметка; именно последний показатель указывает на правильность понимания при чтении вслух: если пауза ставится в неполюженном месте, это указывает на неправильное понимание.

Чтение про себя связано с извлечением информации из читаемого текста. При этом глубина проникновения в содержание текста может быть разной.

Конечной целью любого вида чтения является какое-либо умозаключение, возникшее на основе прочитанного. Зрелое чтение про себя предполагает достаточно быструю переработку информации – от 600 до 1500 печатных знаков в минуту в зависимости от вида чтения. В целом скорость чтения, как уже было сказано, зависит от установки на полноту понимания прочитанного.

В настоящее время наиболее принятой считается классификация видов чтения в зависимости от глубины проникновения и полноты охвата содержания, предложенная С.К. Фоломкиной [61].

В этой классификации выделяется 4 вида чтения про себя:

1. **Просмотровое чтение:** чтец выбирает из текста графические комплексы – слова, являющиеся своеобразными вехами в печатном поле: заголовки, начальные слова абзацев, аббревиатуры, слова, выделенные особым шрифтом или цветом. Задача такого чтения – дать примерный ответ на вопрос «О чем текст?», «Интересен ли он? Нужно ли его читать более внимательно?» (скорость – не менее 500 слов в минуту).

Активизация. Какие тексты и в каком случае мы читаем с помощью этого вида чтения?

2. **Ознакомительное:** одноразовое сплошное «ознакомление» с текстом с установкой понять основное содержание (приблизительно)

тельно 75 % информации текста); скорость такого чтения для АЯ — 180 слов в минуту, для РЯ — 120 слов в минуту.

3. **Изучающее (детальное)**: максимально точное и полное понимание всей содержащейся в тексте информации; вдумчивое, неспешное чтение; нижний предел этого чтения — 50—60 слов в минуту; большое количество регрессий.

4. **Поисковое**: целенаправленное выделение и восприятие графической информации. В целом его можно считать своеобразной комбинацией просмотрового и изучающего чтения. Скорость поиска зависит от количества сформированных лексических и грамматических рецептивных навыков. Так, владение 2000 слов, самых частотных, обеспечивает понимание 85 % информации в текстах различных жанров и тем. А навыки распознавания и прогнозирования синтаксических функций позволяют увеличить этот процент.

Активизация. Когда вы пользуетесь поисковым чтением в реальной жизни?

В зарубежной методике существует близкая классификация. Здесь выделяют: *skimming* («быстрое» чтение с целью получения наиболее общей информации), *scanning* (поисковое чтение), *reading for detail* (изучающее).

5. Трудности обучения чтению вслух

Чтение на английском языке — процесс очень трудный, поскольку 26 букв и 146 графем (буквосочетаний) составляют 46 фонем. Особенно английский **алфавит** труден для русскоговорящих учащихся, поскольку значительно отличается от русского алфавита. Из 26 пар печатных букв (заглавных и маленьких, всего 52 знака) только 4 более-менее совпадают с русскими: К, к, М, Т.

31 знак совершенно новый: b, D, d, F, f, G, g, h, L, l, I, i, J, j, N, Q, q, R, r, S, s, t, U, u, V, v, W, w, Y, Z, z. Написанию этих знаков надо обучать наряду с их фонетическим оформлением и названием. Но особую трудность представляют буквы, написание которых сходно с русским языком, а чтение значительно отличается: A, a, B, C, c, E, e, H, h, O, o, P, p, y, X, x. Очень часто эти буквы читаются как в русском языке (*not* ошибочно читается как *pot*).

Итак, первая трудность в овладении чтением на АЯ — *английский алфавит*. Но знать буквы алфавита недостаточно для того, чтобы читать на английском языке. Необходимо знать *графемы*, то есть то, как именно читается та или иная гласная, согласная (в конкретном положении, например *care, cat, cage, see, vase*) и буквосочетание (*sh, ck* и т. д.). Конечно, всем существующим правилам научить невозможно, да и не нужно. Но следующие правила учащиеся должны усвоить в школе:

- 1) правила чтения гласных в закрытом, открытом слогах и перед *-r* (4 типа чтения ударных гласных);
- 2) буквосочетания гласных *-au, -oo, -oi, -ow*;
- 3) чтение согласных *c, s, k, g*;
- 4) чтение сочетаний *-ch, -sh, -th, -ng, -ck, -tion, -sion, -ous*.

Следующая трудность — в наличии *омофонов* (слов с разным написанием, но одинаковым звучанием: *son — sun*). То есть учащихся нужно научить смысловозначительной функции буквы.

Сначала учащиеся видят только букву, а не слово целиком и тем более не смысловую группу. **Выделение смысловых групп в предложении** — следующая трудность. Учащиеся часто пытаются получить информацию из текста, исходя из смысла отдельных взятых слов и не придавая особого смысла грамматике (*“He was asked to help Jane”* переводится как «Он был спросил помочь», то есть *“He”* становится не объектом действия, как в данном случае, а субъектом). Также часто учащиеся затрудняются находить предложения, несущие смысловую нагрузку.

Чтобы преодолеть эти трудности, нужно помнить об опережении устной речи, то есть слова, грамматические структуры и т. д. должны быть освоены сначала устно, а затем на примере письменной речи.

6. Обучение чтению вслух

В обучении чтению вслух существует 3 метода: звуковой, словесный и фразовый.

Звуковой метод предполагает первоначальное освоение звука и сопоставление его с графемой.

Словесный метод предлагает детям усваивать целые слова и сочетания (звуковой и графический образы слова). Слова образуют

простые предложения (на этом основано обучение чтению на английском как родном).

Фразовый метод работает с предложением как единством в обучении чтению. Учитель учит первоначально читать предложения с правильной интонацией. Затем в предложении выделяются слова. Лучшим вариантом будет комбинирование этих трех методов [49].

Начинать лучше со словесного метода. При этом важно учить соотносить звуковой образ слова с графическим, что в школе часто опускается, и дети просто повторяют то, что слышат, но не видят графем, образующих то или иное слово.

Параллельно с обучением буквам важно обучать их звуковому символу – транскрипции. Этому также уделяется мало внимания в школе. В то же время транскрипция помогает правильно читать слово (в случае исключения или отсутствия четкого правила у некоторых сочетаний, например *build, suit*).

Технология обучения чтению вслух:

1. На начальном этапе учитель читает предложение или отрывок и после того, как видит, что дети поняли его содержание, предлагает читать хором или индивидуально, чаще всего следуя такой схеме: Т – С – Т – P1 – Т – P2 – Т – Pn – Т – С (где Т – учитель, С – класс (хором), P1, 2, n – отдельные учащиеся). Такая схема действует на нескольких первых уроках.

2. Далее схема несколько упрощается: Т – С – P1, 2, n.

3. Когда дети усвоили большинство правил соотношения графемы со звуком, можно предложить им сначала читать, а затем послушать чтение учителя (аудиозапись) и сравнить со своим. Здесь работает примерно такая схема: P1, 2, n – Т (S – «спикер», если используется аудиозапись) – С.

Упражнения для обучения чтению вслух:

- списывание + прочтение слов в соответствии с опорным признаком (в алфавитном порядке, заполнение пропущенных букв);
- конструирование слов из разрозненных букв;
- поиск (списывание, подчеркивание) в тексте знакомых/незнакомых слов;
- чтение текста с пропущенными словами;
- чтение под фонограмму;
- кроссворды, ребусы.

Чтение вслух присутствует на всех этапах обучения, однако доля его меняется: от 90 % на начальном этапе до 10 % – на продвинутом [54].

7. Трудности обучения чтению про себя (чтению на понимание)

Для чтения, как и для говорения, недостаточно выучить определенное количество слов и правил. К вышеперечисленным трудностям чтения относятся также *трудности, связанные с пониманием*:

- 1) неправильно установлены *функции слов* (например, глагол с окончанием *-ed* может означать предикат, а может выступать в роли определения);
- 2) не учтен *общий контекст* при семантизации слова (например, *state* – государство или состояние);
- 3) не учтены *значения коротких служебных слов*, которые могут менять смысл значимых слов (*only – the only, to give – to give up* и т. д.);
- 4) не учтены *знаки препинания и графические маркеры* (например, заглавные буквы, *general* (общий) – *General* (генерал)) [2].

Таким образом, лексические и грамматические навыки при говорении и чтении существенно различаются. Если ЛН в чтении – это мгновенное установление связи «графический образ – лексическое значение», то, чем меньше расхождение в форме и значении иностранного слова по сравнению с русским (*professor – professor*), тем меньше усилий потребуются на формирование данного навыка. Но такая ситуация возникает относительно редко, и чем сложнее семантическая структура слова, тем больше усилий потребуются.

Грамматических навыков чтения достаточно много, но основными можно считать:

- 1) определение *функции начальных слов* предложений, так как для прогнозирования смысла всего предложения достаточно бывает выделения смысловой группы субъекта и предиката действия; начальные слова могут выступать в роли подлежащего, либо обстоятельства, либо вводного слова (словосочетания), то есть для определения функции слова нужно знать значения служебных и ряда значимых слов наизусть (предлоги, артикли, наречия);

2) выделение *смыслового ядра инициальной группы*:

- а) в беспредложной номинативной группе, состоящей из нескольких значимых слов, не разделенных артиклями и предлогами, смысловым ядром является последнее: *the general law professor's definition*;

б) наличие предлога *of* в составе номинативной группы указывает, что смысловым ядром является предшествующее предлогу слово (*the current population of the island*);

3) определение **правой границы функциональной группы** (обычно это глагольная форма, но не всегда, например, при наличии распространённого определения к подлежащему, стоящего между подлежащим и сказуемым).

Активизация. Попробуйте установить правую границу в следующем предложении: *When they came in the room was closed*. А где установил бы правую границу неопытный чтец? Как это отразилось бы на чтении вслух и на понимании?

Все эти навыки необходимо сформировать, чтобы было возможно получение информации при чтении про себя, то есть перекодировка знаков и символов. Какие же упражнения могут помочь в этом?

8. Этапы и упражнения по обучению видам чтения

Рассмотрим упражнения на **обучение изучающему и ознакомительному чтению**. В работе с печатным текстом (как и в аудировании) выделяют три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

На **предтекстовом этапе** предлагают:

- упражнения на соотнесение слова с темой/ситуацией (найдите и замените в предложении слова, которые подходят по смыслу; найдите в тексте слова, употребленные в переносном значении, и т. д.);
- упражнения на опознавание и дифференцирование грамматических явлений (обозначьте вертикальными черточками границы каждой именной группы; найдите подлежащее и т. д.);
- упражнения на восприятие и понимание предложения как целостной смысловой структуры (прослушайте пары предложений и укажите на разницу в их значении);
- упражнения на языковую догадку (определите значения слов по их фонетическому/графическому сходству с русскими, значения производных слов и т. д.);
- упражнения на прогнозирование на языковом уровне (составить предложения, используя таблицу; продолжить/закончить предложения);
- упражнения на прогнозирование содержания читаемого (по заглавию).

На текстовом этапе:

- упражнения на деление текста на смысловые части (названия к ним, темы повествования и т. д.);
- упражнения на выделение смысловых опор в тексте (прочтите (повторно) абзац и сформулируйте его основную мысль);
- упражнения на эквивалентную замену (замените данный оборот на более краткий синонимичный и т. д.).

На послетекстовом этапе:

- упражнения на проверку понимания основного содержания прочитанного (ответьте на вопросы, составьте план и т. д.);
- упражнения на определение основной функции текста (скажите, какую цель ставил автор);
- упражнения на проверку понимания фактического содержания текста (закончите предложения, опираясь на содержание текста, выберите правильные ответы из нескольких);
- упражнения для обучения интерпретации (охарактеризуйте персонажей своими словами, перечислите художественные средства, выразите свое отношение к прочитанному) [35].

Упражнений и приемов для обучения чтению с разным уровнем понимания содержания довольно много. Так, можно предложить следующие приемы работы с текстом:

- неизвестный школьникам текст разрезается на смысловые части, те составляют связный текст и сверяют его с оригиналом;
- учащиеся получают текст, в котором не выделены абзацы, они делят и сверяют с оригиналом и т. д.

Что касается ***требований к текстам***, во многом они сходны с требованиями к текстам для аудирования. По возможности тексты должны быть аутентичными (см. тему 11). Жанры и стили разные, но отбираются с учетом этапа обучения (табл. 13).

Но любой текст должен отражать коммуникативную функцию в общении (создавать объективный образ страны изучаемого языка и жизни сверстников за рубежом).

Типы текстов для чтения в соответствии с этапом обучения

Этап обучения	Тип текста
Начальный этап	Стихи, короткие рассказы, сказки, комиксы, личные письма ровесников (в том числе в газету), простой рецепт, афиши
Среднее звено	Указатели, вывески, прогноз погоды; журнальные и газетные статьи страноведческого характера, отрывки из художественной литературы, позже реклама, очерки и интервью из подростковых газет
Старшие классы	Публикации в газетах культуроведческого характера, по проблемам межличностных отношений и т. д.

Вывод: таким образом, мы видим, что чтение на ИЯ способствует совершенствованию произносительных, интонационных, лексических и грамматических навыков, а также умственному развитию школьников (не говоря о расширении кругозора). Но важно не забывать о том, что чтение текстов не является самоцелью в обучении коммуникации. Важно использовать информацию, полученную при чтении, в других ВРД – говорении, аудировании и письме.

Вопросы для самопроверки

1. Расскажите об особенностях письменной речи. Что общего и в чем ее отличие от устной речи?
2. Какова роль чтения при изучении ИЯ? Почему чтению отдается предпочтение в современных программах по ИЯ (например, требования к чтению выше, чем к другим ВРД)? Правильно ли это, на ваш взгляд?
3. Что представляет собой чтение как процесс? Какие анализаторы и психические процессы задействованы при чтении? Что значит «читать хорошо»?
4. Охарактеризуйте чтение как ВРД. В чем цель такого чтения? Какие виды чтения выделяют в зависимости от глубины проникновения в содержание прочитанного?
5. Какие трудности возникают при обучении:
 - технике чтения;
 - чтению с целью понимания прочитанного (в зависимости от вида чтения)?

6. Какие упражнения развивают технику чтения и разные виды чтения про себя?

Проверь себя

1. На что, прежде всего, направлено чтение как вид речевой деятельности?

- А. На расширение словарного запаса
- Б. Получение информации
- В. Закрепление грамматических навыков
- Г. Развитие внимания и мышления

2. Отметьте наивысший уровень умений чтения. Чтобы понять текст, учащийся

- А. Читает, шевеля губами, проговаривая отдельные слова
- Б. Читает молча, но слышит свой внутренний голос
- В. Читает вслух в хорошем темпе
- Г. Читает молча, не слыша внутреннего проговаривания

3. Отметьте наивысший уровень умений чтения. Чтобы понять текст, учащийся

- А. Ведет указкой (пальцем) по строке
- Б. Читает без внешних опор
- В. Перемещает линейку вниз по строчкам

4. Какой вид чтения характеризуется наименьшим количеством регрессий?

- А. Детальное
- Б. Ознакомительное
- В. Поисковое

5. При чтении вслух внешним показателем понимания читаемого можно считать

- А. Скорость чтения
- Б. Правильную артикуляцию
- В. Правильное ритмико-интонационное оформление

6. Наивысший уровень умений чтения характеризуется

- А. Появлением в сознании образа читаемого
- Б. Высокой скоростью чтения
- В. Умением легко и правильно перевести текст на родной язык

7. В норме при чтении глазные яблоки двигаются
- А Вертикально сверху вниз по центру страницы
 - Б. Горизонтально от строки к строке
 - В. Диагонально от левого верхнего угла в правый нижний

8. Наибольшую трудность при обучении чтению вслух представляет

- А. Несходство алфавитных систем
- Б. Наличие большого количества омофонов
- В. Сложность выделения логического субъекта и предиката
- Г. Несходство принципов чтения, наличие большого количества графем

9. Наиболее удобным для обучения чтению на английском языке считают

- А. Фразовый метод
- Б. Звуковой метод
- В. Словесный метод

10. Самой высокой скоростью отличается

- А. Детальное чтение
- Б. Поисковое чтение
- В. Ознакомительное чтение
- Г. Просмотровое чтение

Методические задачи

1. Учитель дал задание прочитать текст один раз за ограниченное количество времени и сказать, для кого он предназначен. Какой вид чтения используется в данном случае?

- А. Детальное чтение
- Б. Поисковое чтение
- В. Ознакомительное чтение
- Г. Просмотровое чтение

2. Учитель дал задание прочитать текст и ответить на вопросы. Какой вид чтения используется в этом случае?

- А. Детальное чтение
- Б. Поисковое чтение

В. Ознакомительное чтение

Г. Просмотровое чтение

3. На послетекстовом этапе учитель просит сказать, какую цель ставил автор текста. Это задание соответствует

А. Детальному чтению

Б. Поисковому чтению

В. Ознакомительному чтению

Г. Просмотровому чтению

Тема 20. Обучение письму

План

1. Письмо как средство обучения иностранным языкам и вид речевой деятельности
2. Типы письменных высказываний
3. Трудности обучения аспектам письма
4. Упражнения по обучению аспектам письма

1. Письмо как средство обучения иностранным языкам и вид речевой деятельности

Письмо – это деятельность, важная как в изучении, так и для обучения ИЯ. Практическая ценность письма в том, что оно помогает закреплять в памяти учащихся все виды структур: графемы, слова, фразы и предложения. Многие психологи отмечают важность кинестетического аппарата для закрепления чего-либо в памяти. Зрительный аппарат также включен в работу: он контролирует, проверяет. Но при этом письмо никогда не является только механическим действием, даже когда происходит простое переписывание текста. Дело в том, что основной действующей силой при составлении письменного текста является *упреждение*, то есть наличие у автора представления о том, что будет написано, еще до момента непосредственного исполнения – собственно письма [12].

В методике принято различать два понимания термина «письмо». С одной стороны, *письмом называют процесс графической регистрации высказывания, опосредованный знаками и символами*. Это понимание соответствует «*технике письма*», «письму как процессу».

С этой точки зрения письмо выступает средством обучения ИЯ: с его помощью формируется большое количество навыков. Многие психологи отмечают, что письмо, как ни одна другая деятельность, способствует запоминанию материала. Это связано с тем, что движение руки во время письма активизирует речевые зоны в коре головного мозга и создает дополнительные связи [3].

Другое понимание – *письмо как речевая деятельность, то есть деятельность, связанная с выражением мыслей автора в письменной форме*. В этом смысле часто также используют близкий по смыслу термин «*письменная речь*» (ПР) [2]. С этой точки зрения письмо рассматривается как самостоятельный ВРД и является одной из целей обучения ИЯ.

Безусловно, эти два аспекта теснейшим образом связаны между собой, и противопоставлять их бессмысленно, однако понимать, что формируются они по-разному, необходимо.

Обучение письму включает в себя обучение каллиграфии, орфографии и композиции. Согласно требованиям школьной программы к композиции учащиеся должны уметь написать письмо на иностранном языке и другие типы текстов в пределах изученного материала.

Каллиграфия – это графическое изображение букв и графем в письменном виде. Каллиграфия изучает особенности написания отдельных букв, их соединения между собой в слово. В последние десятилетия программы не требуют обучать каллиграфии в школе, в основном детей обучают писать печатными буквами (*графика*). Но тем не менее желательно знакомить их с прописными вариантами букв, чтобы не возникало затруднений при чтении иноязычных письменных текстов. Требовать же от детей придерживаться либо только печатной, либо только письменной формы не совсем справедливо, лучше позволить им выбрать то, что для них удобнее.

Орфография – это важнейший компонент техники письма, включающий правила практического употребления графем. Учащиеся школы должны овладеть орфографией всех слов наиболее употребительной лексики.

Композиция – более сложное умение, связанное с построением текста, с соблюдением структуры, связности и т. д.

Навыки и умения письма представлены в табл. 14.

Характеристика письма и письменной речи

Навыки письма	Умения письма
1. Навык написания букв английского алфавита. 2. Навык преобразования звуков речи в их символы – буквы и буквосочетания. 3. Навык правильного написания слов, фраз и предложений. 4. Навык выражения своих мыслей в письменной форме в соответствии с заданием упражнения	1. Передача основной информации (содержания прослушанного или прочитанного). 2. Передача главной идеи. 3. Описание, сравнение. 4. Доказательство. 5. Обзор (объединение фактов). 6. Характеристика (выражение оценки, собственного отношения к излагаемому). 7. Реферативное изложение. 8. Рассуждение

Само же *письмо как процесс* включает в себя:

- 1) слуховое восприятие звука, слова и т. д., то есть правильное соотнесение того, что слышно, с тем, что будет написано;
- 2) артикуляцию (на начальном этапе); внутреннее проговаривание присутствует всегда;
- 3) зрительное восприятие букв, заменяющих услышанные звуки;
- 4) движение мускулов руки при письме.

2. Типы письменных высказываний

Упражнения для обучения ПР зависят от типа высказывания в письменной форме. Существует большое число типов письменных высказываний от простейших до сложных и требующих дополнительных навыков и умений. Рассмотрим некоторые из них [34; 54].

1. **Письменное воспроизведение** группы прочитанных или услышанных предложений (связного текста) по памяти (более легкий вариант – по ключевым словам). При этом учащийся как бы диктует себе прочитанное/услышанное.

2. **Написание плана** прочитанного/прослушанного текста. План может быть представлен в форме:

- а) вопросов;
- б) номинативных или простых утвердительных предложений.

Этот тип письменного высказывания может быть подготовительным упражнением к выполнению более сложных речевых упражнений как в письме, так и в других ВРД. Он обучает последовательному изложению, развитию идеи, выделению главного и способствует запоминанию.

3. **Озаглавливание/написание тезисов** – развернутого плана, отражающего смысловые вехи письменного сообщения. *Тезис* – *краткая сжатая формулировка какого-либо положения или утверждения*. В него включаются только наиболее убедительные, не вызывающие сомнений аргументы.

4. **Изложение** прочитанного/услышанного текста. Виды изложений:

- а) краткий письменный пересказ фабульного текста на ИЯ;
- б) подробное, детальное изложение;
- в) изложение содержания от лица персонажа и т. д.

В изложении передается версия пишущего с сохранением канвы авторского повествования.

5. **Описание** – более сложный вид речевой письменной деятельности. Это письменная передача впечатлений автора от событий, предметов и их признаков с целью создания определенного образа. Стимулом для описания могут быть задания, сформулированные устно, или визуальный источник информации (наглядное пособие).

6. **Написание письма** – письменное сообщение творческого характера. Может быть *личным* или *деловым* и ставит целью передачу адресату определенной информации. В письме используются многие обороты, характерные для УР: обращения, сокращения, приветствия и т. д. Но все же это наиболее действенный способ обучения ПР, поскольку развивает умения в композиции, развивает логичность построения, последовательность и т. д. В средней школе написание письма практикуется в средних и старших классах после изучения темы в объеме 10–12 предложений по плану, предложенному учителем.

7. **Написание поздравительной открытки, телеграммы** – несмотря на кажущуюся простоту (короткий текст), вызывает много затруднений; помимо структурных элементов, учащиеся должны владеть социокультурными нормами написания такого рода текстов.

8. **Заполнение анкет** — с одной стороны, не нужно продумывать структуру, поскольку она задана структурой самой анкеты. Однако требует от учащихся знаний правил заполнения, обращения внимания на указания при заполнении анкеты.

9. **Составление автобиографии/резюме, написание заявлений** — является довольно сложным, поскольку не всегда учащиеся владеют составлением таких текстов на родном языке.

10. **Сочинение/эссе** — наиболее сложный вид творческого письма, высший этап работы при обучении ПР на иностранном языке. Является одним из элементов итоговой проверки умений письменной речи (в рамках ЕГЭ).

Редко или вообще не используется **конспект, реферирование и аннотирование**.

3. Трудности обучения аспектам письма

Как мы отмечали, обучение письму подразумевает обучение каллиграфии, орфографии и композиции. Каждый аспект имеет свои трудности.

Каллиграфия, в принципе, не представляет особой сложности, поскольку написание многих букв в английском и русском языках совпадают. Особенно если принять во внимание предложение британских методистов, в частности М. Richardson, внесенное в 70-е годы, писать заглавные прописные буквы так же, как печатные заглавные, то есть писать “Т” вместо “*T*”, а кроме этого писать многие строчные буквы, как печатные (например, “h” вместо “*h*”, “f” вместо “*f*” и т. д.).

В плане каллиграфии сложность лишь в обучении написанию следующих букв: Dd, Ff, Gg, Ii, Jj, Ll, Nn, Qq, Rr, Ss, t, Uu, Vv, Ww, Y, Zz (в печатном и прописном варианте) — эти знаки являются для учащихся абсолютно неизвестными.

Самое трудное при обучении письму на английском языке для русскоязычных учащихся — это **орфография**. Орфографическая система языка может строиться на следующих принципах (табл. 15).

Принципы орфографии в различных языках

Наименование принципа	Сущность	Пример в русском языке	Пример в английском языке
<i>Исторический принцип</i>	Написание отражает произношение более ранних периодов развития языка	<i>кого [каво] счастье</i>	<i>busy daughter</i>
<i>Морфологический принцип</i>	При написании слова принимается во внимание морфологическое строение слова, при этом чаще всего выделяется корневая морфема, а также суффиксы и префиксы. Знание строения слова и написания предлогов, суффиксов и окончаний обеспечивает правописание	«рыбка» исходит из того, что корень слова <i>рыб-</i> пишется с буквой <i>б</i> , что проверяется однокоренным словом «рыба»; «французский» объясняется наличием корня <i>француз-</i> и написанием суффикса <i>-ск-</i>	“ <i>answered</i> ” – корень <i>answer-</i> + аффиксальная морфема <i>-ed</i>
<i>Фонетический принцип</i>	Орфография почти точно отражает произношение	<i>безграничный</i>	<i>leg pit</i>

Каждый из этих принципов действует практически в любом языке, но какой-нибудь из них преобладает. В русском языке преобладает морфологический принцип (то же и в немецком языке). В английском же (и во французском) доминирует исторический принцип, то есть современная английская орфография не изменилась с XV века, в то время как произношение изменилось сильно [51]. Отсюда значительная разница в произношении и написании. Одни и те же буквы в разных положениях отражают разные звуки (*Pete, pen* и т. д.). И в то же время один и тот же звук можно изобразить разными способами: [ei] – *plate, pay*; [ou] – *rode, road, row* и т. д. Многие буквы в одних словах читаются, а в других – нет: *build – suit, laugh – daughter*

и т. д. Такая разница может объясняться тем, что букв в английском языке меньше, чем звуков (6 гласных букв обозначают 23 гласных звука), и обучение орфографии и письму в целом подразумевает обучение не столько написанию букв, сколько написанию графем.

Исходя из вышесказанного, нужно уделять особое внимание:

- 1) написанию морфемы *-s* в словах, оканчивающихся на *-y*;
- 2) написанию *-ed* у глаголов;
- 3) написанию *-er*, *-est* у прилагательных;
- 4) удвоению конечных согласных (*sit – sitting*);
- 5) написанию слов, таких как *busy*, *beautiful*, *foreign*, *daughter*, через многократное повторение;
- 6) написанию основных суффиксов: *-ful*, *-less*, *-ness* и т. д.

При обучении **композиции** основными трудностями является подбор нужных слов и грамматических структур в рамках имеющегося языкового опыта, то есть неумение или невозможность выразить свои мысли средствами иностранного языка.

4. Упражнения по обучению аспектам письма

1. Обучение каллиграфии:

- 1) показ буквы или букв (заглавной и строчной; чаще всего используются карточки, на одной стороне которых буква, а на другой – слово с ней);
- 2) показ написания буквы на доске медленно; затем учитель пишет слово с этой буквой; во время показа учитель дает объяснения, например по высоте букв или их элементов, правилам соединения и т. д.;
- 3) учащиеся могут повторить движения, выполняемые учителем при написании буквы, движением руки в воздухе, глядя на доску; это необходимо, чтобы школьники могли одновременно смотреть на образец на доске (вспомните, первый этап формирования навыка – действие по образцу) и выполнять действие;
- 4) учащиеся пишут сначала букву, затем слово с ней в тетради; учитель проходит по рядам, помогает, поправляет; затем учащихся просят потренироваться в написании буквы и слов с ней дома.

Большое значение при обучении каллиграфии играет почерк учителя и его умение пользоваться доской. Дети подражают, поэтому почерк должен быть достоин подражания.

Напомним, что обучать нужно написанию графически новых букв, и не стоит тратить время на обучение написанию буквы «с», даже если читается она по-другому. Тем более не стоит давать детям задание написать 2–3 строчки подобных букв.

II. Обучение орфографии

Применяются следующие упражнения:

1. *Переписывание* – воспроизведение слов и предложений с образца или по памяти, особенно эффективно многократное. Переписывание позволяет сформировать навык автоматического письма, когда рука сама выводит правильное сочетание прежде, чем ученик подумает, какая буква должна здесь стоять. Это особенно важно для сложных орфографически, не подчиняющихся правилам слов (*beautiful* и т. п.). Поэтому важно давать письменные задания как можно чаще (лучше на дом) и просить детей даже упражнение, где требуется что-то вставить, заменить, переписывать полностью, особенно на начальном и среднем этапах.

Для лучшего усвоения орфографии рекомендуется проводить различные параллели с другими словами. Например:

- ассоциация по сходству в написании с другими английскими словами: *night – right – light*;
- ассоциация по сходству со словами русского языка: *automobile – автомобиль, biography – биография*;
- ассоциация по контрасту: *see – sea, plait – plate*.

Помогает в усвоении орфографии и проговаривание слов по буквам (*spelling*). При переписывании можно давать дополнительные задания: подчеркнуть заданную букву или сочетание, подчеркнуть отдельные слова в тексте и т. д.

2. *Диктанты* – в качестве упражнения должны использоваться как можно чаще, особенно на начальном и среднем этапах. Это очень действенное упражнение, поскольку в работу включается максимальное число анализаторов (слуховой, двигательный, зрительный). Диктанты бывают:

- визуальные – учитель пишет слово, дети читают, затем слово стирается и диктуется учителем;
- тренировочные – учитель диктует предложение и просит одного из детей наиболее трудное слово написать на доске или произнести по буквам.

Диктанты позволяют развить не только навыки орфографии, но и способность понимать структуру предложения и многие грамматические явления (*My pen's red*).

В качестве средства контроля диктанты могут использоваться только на основе хорошо изученного лексического и грамматического материала. Проводятся фонетические, словарные и текстовые диктанты. При этом не рекомендуется повторять слово или предложение более двух раз, а также диктовать предложение отдельными словами (лучше смысловыми группами). Если диктант текстовый, вначале читается текст целиком, затем диктуется предложение за предложением, затем еще раз текст целиком – для проверки.

Длительность диктантов зависит от этапа обучения. В 5–6 классах – 5–10 минут, в 7–11 классах – 15–20 минут.

В словарные диктанты включается: в 5 классе – не более 20 слов, в 6 классе – 30 слов, в 7–8 классах – 50–60 слов, в 9 классе – 70–80 слов, в 10–11 классах – до 100 слов.

3. Написание предложений по образцу:

- а) подстановочные упражнения;
- б) упражнения на дополнение словами или окончание предложения (*I like spring because...*);
- в) упражнения на расширение предложения (*Ann has some books.* – “Add adjectives to the word “books”);

4. Написание ответов на вопросы: вопрос помогает учащимся и наличием слов, и грамматической формой.

III. Обучение композиции

В обучении композиции особое значение имеет *подготовительный этап*. Он может включать:

- а) устный опрос с целью практики в предоставлении фактов и мыслей на изучаемом языке;
- б) использование визуальных СО с целью обеспечения информацией для письменной работы; визуальные СО используются как основное задание («Опиши картинку» или «Напиши сочинение по серии картинок») и вспомогательно («Напиши английскому сверстнику письмо о Москве. Можно использовать фотографии достопримечательностей Москвы»);

в) прослушивание или чтение отрывка или текста с целью расширения информации и активизации мысли учащихся; после этого задаются вопросы по содержанию, чтобы определить уровень понимания и задействовать мыслительную деятельность.

Рассмотрим обучение наиболее распространенным типам письменных высказываний.

Обучение изложению

Проведение изложения требует подготовительной работы:

- 1) подбор текста (фабульного);
- 2) подготовительная работа под руководством преподавателя в классе: членение текста на смысловые части, выделение основного содержания.

Этапы изложения:

- 1) слушание текста на иностранном языке, при этом учитель выделяет голосом наиболее важные смысловые моменты путем эмпазы, повторения синтагм и т. д.;
- 2) проверка понимания текста;
- 3) составление плана изложения (можно повторить необходимый для изложения языковой материал);
- 4) повторное прослушивание текста;
- 5) написание изложения (можно использовать словари);
- 6) проверка изложения, работа над ошибками, обсуждение. Лучшее изложение зачитывается вслух как образец.

Кроме изложения аудитивного текста можно излагать прочитанный, что объективно легче. Последовательность работы та же.

Обучение написанию личного/делового письма

Подготовительный этап включает в себя:

- 1) обучение написанию адреса;
- 2) знакомство с общей структурой письма (расположение на листе, место адреса, даты, обращения и т. д.);
- 3) знакомство с принятыми оборотами личного/делового письма (приветствие, обращение, заключительная фраза).

Основной этап:

- 1) чтение образца письма (чаще всего учащимся предлагается прочитать письмо, на которое нужно ответить);
- 2) обсуждение содержания письма (устная беседа);

3) сообщение задания (какое письмо нужно написать, кому, по какому поводу); желательно давать подобные задания в ситуативной форме («Вы получили письмо от друга по переписке, в котором он просит совета, где провести каникулы...»).

Обучение написанию сочинения

При написании сочинения/эссе особое значение имеет подготовительный этап:

- 1) сообщение темы сочинения;
- 2) устная беседа (опрос по теме) с целью выявить, какой информацией по теме учащиеся владеют, что понимают, а что нет, достаточно ли у них языковых средств по теме;
- 3) чтение дополнительных текстов (расширение информации и набора языковых средств);
- 4) лексико-грамматические упражнения для усвоения языковых средств;
- 5) составление плана (с учителем или самостоятельное).

Во время основного этапа учащиеся пишут сочинение в классе или дома. На заключительном этапе после проверки письменного высказывания учитель предлагает учащимся выполнить работу над ошибками, а лучшие работы желательно зачитать в классе в качестве образца.

Вывод: обучение письму затрагивает аспекты обучения графике (написанию букв), орфографии (правописанию) и композиции. В школе осваивается большое количество типов письменных высказываний. Но основными считаются изложение, личное письмо и эссе.

Вопросы для самопроверки

1. Что представляет собой письмо как процесс и как ВРД? Всегда ли письмо является самостоятельным ВРД?
2. Какие типы письменных высказываний вы можете называть?
3. Какие аспекты письма выделяют в МОИЯ?
4. Какие трудности возникают при обучении:
 - каллиграфии,
 - орфографии,
 - композиции?
5. Какие упражнения помогают преодолевать эти трудности?

Проверь себя

1. Письмо как средство обучения – это

- А. Графическая регистрация устной речи
- Б. Использование графической и орфографической систем для развития навыков и умений
- В. Выражение мыслей, опосредованное знаками и символами

2. Письменная речь – это

- А. Графическая регистрация устной речи
- Б. Использование графической и орфографической систем для развития навыков и умений
- В. Выражение мыслей, опосредованное знаками и символами

3. Какой из перечисленных типов письменного высказывания является самым простым?

- А. Аннотация
- Б. Изложение
- В. Сочинение
- Г. Личное письмо

4. Какой из перечисленных типов письменного высказывания является самым сложным?

- А. Диктант
- Б. План
- В. Личное письмо
- Г. Изложение

5. Техника письма не включает в себя аспект

- А. Композиции
- Б. Графики
- В. Орфографии
- Г. Каллиграфии

6. В плане написания буквы английского алфавита Aa, B, Cc, Ee, H, Pp относятся к группе

- А. Сходных букв
- Б. Частично сходных букв
- В. Отсутствующих в русском алфавите

7. В орфографической системе английского языка преобладает
- А. Морфологический принцип
 - Б. Фонетический принцип
 - В. Исторический принцип

8. Написание слова “glorious” базируется
- А. На морфологическом принципе
 - Б. Фонетическом принципе
 - В. Историческом принципе

Методические задачи

1. Учитель показал новую букву на карточке и попросил учеников записать ее в тетради. Что забыл сделать учитель?

- А. Дать транскрипцию буквы
- Б. Показать слово с новой буквой
- В. Показать написание буквы на доске медленно

2. Обучая композиции, учитель предложил ученикам 10-го класса написать эссе о глобализации. Что является обязательным условием успешности выполнения данного задания (2 пункта)?

- А. Устная беседа по теме для выявления уровня понимания проблемы
- Б. Чтение дополнительных текстов по теме для расширения информации
- В. Лексические упражнения по теме на предтекстовом этапе
- Г. Составление плана эссе вместе с учителем

Тема 21. Контроль в обучении иностранному языку

План

1. Проблема организации контроля в обучении иностранному языку
2. Объекты контроля
3. Виды и формы контроля
4. Тест как современная форма контроля: плюсы и минусы
5. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) как форма итогового контроля

1. Проблема организации контроля в обучении иностранным языкам

Контроль является неотъемлемой частью процесса формирования навыков и умений, сопровождая все его этапы, и обязательным элементом педагогической деятельности.

Контроль позволяет определить уровень владения языком, достигнутый учащимися за определенный период времени [66].

Контроль обладает большими возможностями в обучении, так как выполняет множество функций (рис. 9). С помощью контроля преподаватель может оценить каждого учащегося и деятельность группы в целом (*оценочная функция*).

В процессе контроля учащийся получает возможность уточнить свои знания, навыки и умения, определить их правильность и изменить при необходимости (*обучающая функция*).

Контроль стимулирует учащихся к деятельности. Если учащийся знает, что его деятельность контролируется и оценивается, это дает ему дополнительный мотив (*стимулирующая функция*).

Контроль позволяет преподавателю выявить проблемные стороны в обучении (усвоении материала учащимися), проанализировать успехи и неудачи (*диагностическая функция*). Одновременно с этим учитель, выявляя проблемы, анализирует собственную деятельность и продумывает способы изменения ситуации (*корректирующая функция*).

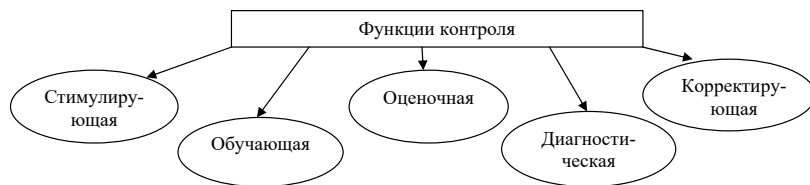


Рис. 9. Функции контроля

Однако при всех положительных сторонах контроля нельзя не отметить и проблемы при его применении. Особенно много сложностей при организации контроля возникает именно в обучении иностранным языкам. Это связано с тем, что основная деятельность на уроке ИЯ – это общение, а *общению в принципе не присуща функция контроля*. Согласитесь, было бы странно, если бы мы общались

с другом, а он замечал (записывал) наши ошибки и оценивал, насколько правильно мы выразили мысль. Поэтому контроль процесса общения – явление непростое как с психологической, так и с педагогической точки зрения.

Другие трудности, возникающие в процессе контроля:

- 1) возникновение психологического барьера: когда учащиеся понимают, что их контролируют и оценивают, они могут почувствовать неуверенность и даже страх, что снижает качество общения;
- 2) тот же страх перед контролем и оценкой может привести к снижению мотивации и интереса к изучению ИЯ;
- 3) очень часто оценка, получаемая учащимися, не соответствует их ожиданиям, так как у учителя и учащихся могут быть разные представления о том, что именно контролируется; в этом случае проблема преподавателя в том, что он либо неправильно определил объекты контроля, либо не сообщил учащимся, что оценивается и по каким критериям.

Чтобы преодолеть эти проблемы, необходимо организовывать контроль с учетом специфики изучения иностранных языков.

Во-первых, контроль должен быть по возможности незаметен учащимся, иначе говоря, они не всегда должны знать, что их деятельность контролируется (хотя текущий контроль осуществляется преподавателем постоянно), тогда учащиеся общаются более свободно.

Во-вторых, важно, чтобы любой контроль выполнял свою обучающую функцию. Более того, именно обучающая функция должна быть первичной, а контроль – ей сопутствовать. Необходимо подчеркивать, что, выполняя те или иные задания на оценку (составление диалогов, выполнение теста, написание изложения и т. д.), мы учимся делать это правильно, совершенствуем наши навыки и умения.

В-третьих, важно правильно организовать сам процесс контроля, особенно это касается контроля устной речи. Хорошо известно, что если в процессе выражения каких-либо мыслей, чувств, эмоций даже на родном языке вас прервали, то собраться с мыслями и продолжить очень трудно, что уж говорить об общении на неродном языке. К сожалению, часто учителя перебивают учеников, исправляя их непосредственно во время общения. Мало того, что это вы-

зывает неуверенность и неудовлетворенность процессом общения, это создает излишний акцент на форму, так как для педагога (а следовательно, и для учащихся) на первый план выходит правильность речи, а не содержательная сторона. Поэтому желательно, контролируя устную речь, дожидаться конца высказывания, а затем обсудить его содержание и форму.

Более того, совсем необязательно в устном высказывании исправлять все ошибки, так как некоторые из них можно отнести к разряду оговорок, а другие не являются принципиальными (вспомните о требовании функциональной грамматики). Поэтому если неточность, допущенная в ходе высказывания, не влияет на реализацию коммуникативной функции, ее можно пропустить. Впрочем, это не касается заданий, связанных с формированием навыка, контроль которых направлен именно на форму.

Следующая рекомендация касается правильного подхода к исправлению ошибок. Конечно, на начальном этапе обучения, когда умения самоконтроля еще не развиты, педагог сам исправляет ошибки учащихся. Однако делать это надо в максимально корректной форме, доброжелательно и ни в коем случае не повторяя за учеником самой ошибки («ты сказал так, а надо было вот так»). В дальнейшем следует постепенно развивать умения самоконтроля, создавая основу для осознания собственной деятельности [10].

Например, после окончания высказывания учитель может попросить учащегося повторить некоторые фразы. Некоторые методисты рекомендуют делать это в коммуникативно-уточняющей форме: *“Sorry, I didn’t get your idea. What did you mean?”* В этой фразе учитель смещает акцент с ошибки учащегося на проблему непонимания (а непонимание собеседника и есть результат ошибки). При этом он сообщает, что, возможно, ученик произнес фразу правильно, но сам педагог его не совсем понял, и это дает учащемуся возможность еще раз обратить внимание на форму и значение языкового явления. Кроме этого, можно предложить одноклассникам исправлять друг друга, это приучает слушать собеседника.

То же самое касается и письменной речи. Если в начале обучения учитель сам исправляет ошибки на письме, то в дальнейшем на-

чинает использовать систему значков и символов для обозначения ошибки (ее места и типа), например Sp – Spelling – орфографическая ошибка.

Наконец, еще один аспект, который влияет на процесс контроля, – это адекватная оценка. Контролироваться и оцениваться должны одни и те же объекты. Это, казалось бы, понятное требование на практике часто нарушается. Вроде бы учитель, предлагая ситуацию, сообщает, что хочет оценить, как учащиеся умеют составлять диалоги, а на самом деле оценивает только лексико-грамматическую правильность, то есть навыки. Само же содержание диалога (в частности, решение коммуникативной задачи), а также его экстралингвистические составляющие: эмоциональность, контакт с собеседником и прочее – остаются вне поля зрения преподавателя.

Для того чтобы правильно подойти к вопросу адекватности контроля и оценки, необходимо выяснить, что же является объектами контроля в обучении ИЯ.

2. Объекты контроля

Как мы говорили в одной из первых лекций, все учебные предметы в школе делятся условно на группы. В каких-то из них основным объектом контроля являются знания (история, физика), в каких-то – практические навыки (трудовое воспитание, физическая культура) и т. д. Поскольку учебный предмет «Иностранный язык» занимает особое положение, и определить его доминирующие цели сложно, выделение объектов контроля является проблематичным.

Большинство методистов сходятся во мнении, что знания в обучении иностранным языкам носят подчиненный характер, поэтому объектами контроля должны быть все-таки речевые навыки и умения. Однако нужно помнить, что навыки и умения строятся на основе знаний.

С этой точки зрения объектами контроля можно назвать следующее (табл. 16).

Объекты контроля

Группа объектов	Примеры контролируемых навыков и умений
Фонетические навыки	Навыки правильной артикуляции звуков в словах и фразах; навыки различения звуков в потоке речи; навыки правильного ритмико-интонационного оформления высказывания
Лексические навыки	Навык выбора лексической единицы соответственно ситуации; навык соотнесения графического/ акустического образа слова с его значением; навык правильного употребления слова во фразах и т. д.
Грамматические навыки	Навык соотнесения/выбора грамматической структуры с ситуацией; навык правильного образования и употребления
Умения диалогической речи	Умение адекватно реагировать на реплику партнера, отвечать на вопросы; умение выразить свою точку зрения, согласие-несогласие и т. д.; умение инициировать общение, поддерживать, менять темы для обсуждения и пр.
Умения монологической речи	Умение выбирать лексические и грамматические единицы для выражения мысли; умение строить высказывание связно, логично, последовательно и т. д.
Умения аудирования	Умения выделять основную мысль; понимать информацию с опорой на языковую догадку и др.
Умения чтения	Умения определять тему, содержание текста по заголовку, выбирать главные факты; устанавливать логическую последовательность и т. д.
Умения письма	Умения делать выписки из текста; писать с опорой на образец; сообщать информацию различного характера о себе и т. д.

Полный набор объектов контроля различается в зависимости от этапа обучения и описывается в образовательном стандарте и программах обучения.

Но в последние годы уже говорят, что *объектами контроля должны становиться не отдельные навыки и умения, а компетенции* (табл. 17) [54; 67].

**Объекты контроля в рамках компетентностного подхода
и новых требований ФГОС**

Группа объектов	Примеры контролируемых навыков и умений
Языковая/лингвистическая компетенция	Способность пользоваться языковыми единицами в заданном контексте
Коммуникативная компетенция	Способность достигать коммуникативной цели общения, устанавливать и поддерживать взаимодействие
Социокультурная компетенция	Способность понимать особенности культуры изучаемого языка, строить общение с учетом этих особенностей
Социолингвистическая компетенция	Способность выбирать языковые единицы в соответствии с условиями общения, соблюдать речевые нормы
Дискурсивная компетенция	Способность правильно выстраивать процесс общения, регулировать его и др.
Метапредметная компетенция	Универсальные учебные действия, умения самоорганизации и самоуправления и т. д.

Этот список может быть продолжен в зависимости от условий обучения и используемых программ.

Тем не менее необходимо помнить, что категории *цель (задача) обучения* – *объект контроля* – *оценка* должны соответствовать друг другу. И если вы контролируете монологическую речь, то и объектами контроля и оценки должны быть умения, ей соответствующие, а не только лексико-грамматические навыки, например.

3. Виды и формы контроля

Контроль в обучении ИЯ представлен большим количеством видов и форм.

К видам контроля относят:

- 1) предварительный (входной) контроль: его цель – определить уровень владения языком на том или ином этапе, чтобы распределить учащихся по группам, выявить проблемные зоны в обучении;
- 2) текущий: осуществляется постоянно на протяжении всего курса обучения на каждом уроке и сопровождает процесс формирования навыков и умений;

- 3) промежуточный: обеспечивает контроль уровня сформированности навыков, умений, компетенций на определенном этапе обучения: по окончании изучения темы/модуля; в конце четверти, года, этапа обучения (начальный, средний и пр.)
- 4) итоговый: оценивает уровень коммуникативной компетенции по окончании изучения курса.

Формы контроля должны соответствовать контролируемым объектам. К ним относятся следующие разновидности.

1. Формы контроля устной речи

А. Контроль диалогической речи⁸:

- 1) воспроизведение микродиалогов;
- 2) скетчи, инсценировки;
- 3) составление диалогов по стандартной/проблемной ситуации;
- 4) ролевые игры;
- 5) неподготовленная беседа;
- 6) интервью, пресс-конференция;
- 7) дискуссия и пр.

Б. Контроль монологической речи:

- 1) описание предмета, явления, человека, картинки;
- 2) тематическое высказывание / высказывание по проблемной ситуации;
- 3) ролевые игры (если в них включены довольно продолжительные законченные высказывания);
- 4) пересказ;
- 5) конференция;
- 6) дискуссия.

В последние годы начинают разрабатываться тесты, предназначенные для контроля говорения, однако их применение до сих пор вызывает споры.

В. Контроль аудирования:

- 1) вопросно-ответная форма (беседа по содержанию/теме текста);
- 2) пересказ, изложение;
- 3) составление диалога по содержанию/ситуации прослушанного текста;
- 4) различные виды тестов и т. д.

⁸ Подробнее о контроле устной речи в ст.: Елухина Н.В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке [10].

2. Формы контроля письменной речи

А. *Контроль чтения* — к заданиям, перечисленным в контроле аудирования, добавляются:

- 1) подбор заголовка;
- 2) деление текста на абзацы;
- 3) упорядочивание текста и др.

Б. *Контроль письма*:

- 1) диктанты;
- 2) тесты;
- 3) написание открытки, телеграммы;
- 4) заполнение анкеты;
- 5) изложение;
- 6) сочинение и т. д.

3. Формы контроля фонетических и лексико-грамматических навыков:

- 1) диктанты: фонетический, словарный;
- 2) составление диалогов/монологов;
- 3) чтение вслух / чтение на понимание с анализом лексики и грамматических конструкций;
- 4) написание различных типов текстов (письменная речь);
- 5) различные виды тестов.

Как видно из этого списка, который может быть продолжен, многие задания позволяют контролировать одновременно несколько объектов. В этом случае преподаватель должен четко знать (и по возможности сообщить учащимся), что именно он собирается контролировать. Например, будет ли он при составлении диалога контролировать правильность речи (лексико-грамматические и фонетические навыки) или в первую очередь — достижение коммуникативной цели (умения), а только во вторую — навыки.

4. Тест как современная форма контроля: плюсы и минусы

В представленном выше списке можно заметить, что для контроля практически каждого ВРД и всех навыков используются тесты. Тесты являются самой современной и популярной формой контроля, но и одновременно вызывают бурные споры и нарекания, особенно со стороны преподавателей иностранного языка. Для того

чтобы понять, почему так происходит, нужно сначала выяснить, что называется тестом.

Активизация. Как вы думаете, чем тест отличается от обычной контрольной работы и других (чаще всего письменных) форм контроля?

Тестом называют *систему заданий, составленных таким образом, чтобы было возможно количественно измерить уровень знаний, навыков и умений с помощью специально заданной шкалы результатов.* Часто выполняется за строго ограниченное время.

Тест как форма контроля требует особого внимания при разработке. Нельзя просто снабдить задания баллами. Необходимо соблюсти следующие требования:

- достоверность: языковая и речевая правильность материала теста, правильность ключей, соответствие языковым нормам, отсутствие опечаток, ошибок;
- валидность: соответствие материала тестов образовательным стандартам, возможность использовать тест в любой группе учащихся независимо от условий обучения; чтобы оценить валидность, разработанный тест должен быть апробирован на больших группах тестируемых, и его валидность должна быть подтверждена специальными статистическими методами.

Тест имеет свою структуру:

1. Инструкция включает в себя:

- а) сообщение темы/цели теста;
- б) сообщение о количестве заданий, максимально возможном количестве баллов;
- в) инструкцию по выполнению теста (что нужно делать, в какой форме выполнять, можно ли пропускать задания, может ли быть два и более вариантов ответов);
- г) сообщение о количестве времени, отводимом на тест.

2. Основная часть:

- а) задания;
- б) тестовый материал (тексты, наборы фраз и т. д.).

3. Ключи (только в тестах закрытого типа) — правильные варианты ответов.

4. Критерии (шкала) оценки: для того чтобы правильно задать шкалу оценки, нужно иметь в виду, что чаще всего количество заданных (баллов) в тесте должно быть кратным 5. Это позволяет наиболее точно оценить результаты, так как обычно они подсчитываются в процентном соотношении.

Самая распространенная шкала следующая: 90–100 % – «отлично»; 70–89 % – «хорошо»; 50–69 % – «удовлетворительно»; менее 50 % – «неудовлетворительно». Однако она может быть изменена как в сторону ужесточения, так и в сторону смягчения требований.

К положительным аспектам использования тестов можно отнести следующие:

- а) использование тестов позволяет более объективно измерить результаты обучения и выставить оценку, которая не допускает толкований, поскольку есть объективные показатели измерения (ключи, шкала оценки);
- б) большинство тестов представляют собой стандартизированные задания, что позволяет быстро провести контроль (чаще всего учащимся предлагается записывать только цифры и соответствующие им буквы) и так же быстро проверить результаты и подвести итоги;
- в) специально разработанные тесты помогают получить достоверную информацию о процессе обучения и легко выявить проблемные зоны, чтобы впоследствии внести коррективы;
- г) тесты позволяют оценить знания, навыки и умения максимально точно; то, что в других формах контроля можно завуалировать за счет компенсаторной компетенции, в тестах подлежит максимальной конкретизации.

Однако тесты обладают и рядом недостатков:

1) тесты несколько ограничены в возможностях оценки коммуникативной компетенции, так как не позволяют оценить многие умения общения, предлагая в основном оценку технической стороны коммуникации – и это самый большой недостаток тестов;

2) не всегда тесты разрабатываются с учетом требований, это снижает их достоверность; не все тесты можно использовать массово, так как в одних группах они дают достоверные результаты, а в других – не позволяют оценить навыки и умения правильно;

3) ограниченность во времени (обязательное условие тестирования) заставляет многих тестируемых нервничать, как следствие, результаты получаются меньше ожидаемых, что снижает общую мотивацию;

4) тесты требуют максимальной точности, чего некоторым тестируемым недостает в силу особенностей мышления; так, известно, что тесты легко пишут люди с преобладанием логического мышления, а для людей с образным мышлением легче даются другие формы контроля (сочинение, устное собеседование);

5) к сожалению, во многих случаях тесты дают больше возможностей для списывания, так как подсмотреть одну букву легче, чем слово или фразу.

Существуют разные виды тестов (табл. 18).

Таблица 18

Виды тестов

Вид теста	Основное назначение
<i>Placement test</i> ⁹	Тест, позволяющий распределить тестируемых по уровням (используется, чтобы объединить в группы с одинаковым уровнем подготовки)
<i>Progress test</i>	Позволяет увидеть продвижение тестируемого, изменение уровня его навыков, умений, компетенции в пределах темы, модуля и т. д.
<i>Achievement test</i>	Выявляет уровень достижений, уровень освоения программы, овладения коммуникативной компетенцией
<i>Diagnostic test</i>	Позволяет определить проблемные зоны в обучении, скорректировать программу
<i>Proficiency test</i>	Комплексный тест, направленный на общую проверку всех навыков и умений

Что касается **тестовых техник** (видов тестовых заданий), то здесь спектр гораздо шире. Рассмотрим самые популярные из них:

1. Multiple Choice Test (тест множественного выбора) – предполагает выбор правильного ответа (слова, грамматической структуры, фразы) из нескольких вариантов.

⁹ Так как тесты как форма контроля появились и долгое время разрабатывались в зарубежной методике, большинство названий видов тестов и техник представлено на английском языке.

2. Matching Test (тест соответствия – перекрестный выбор) – найти (в двух столбиках, например) синонимы, антонимы, соотнести английские слова с их значениями.
3. Information Transfer (перефраз) – изменить структуру фразы, короткого текста без потери смысла
4. Dichotomous Test (альтернативный тест) – выбор из двух вариантов: True/False, Given/Not given.
5. Rearrangement (упорядочивание) – перестановка фраз, разрозненных абзацев в логическом порядке или так, как звучало в исходном тексте; перестановка слов для того, чтобы получилось предложение.
6. Gaps Filling (подстановка) – заполнение пропусков словами, фразами (пропуски в тексте), образование правильной грамматической формы.
7. Choosing from a Bank of Headings (выбор заголовка) – соотнесение заголовков (тем) с абзацами, короткими текстами; обычно предполагает наличие одного лишнего заголовка, который нужно исключить.
8. Cloze Test – тест на определение умений чтения и владение лексикой и грамматикой. Предполагает, что в связном тексте объемом 100–400 слов пропущены отдельные слова (обычно каждое 7–10-е; это связано с особенностями чтения: исключение первых слов в тексте нарушает механизм вероятностного прогнозирования и мешает пониманию). Ознакомившись с общим содержанием текста, учащиеся заполняют пропуски, ориентируясь на контекст, лексическое и грамматическое окружение.
9. Modified Cloze – разновидность «клоуз-теста»; в этом случае из текста исключаются слова одной части речи, например артикли.
10. Multiple Cloze – еще одна разновидность «клоуз-теста»; здесь учащимся для заполнения пропусков предлагается выбрать ответ из ряда предложенных после текста.
11. Summary Cloze – этот вариант «клоуз-теста» предполагает, что сначала учащиеся читают или слушают исходный текст, а затем получают краткое изложение этого текста с пропусками; в этом случае учащиеся могут ориентироваться не только на языковую догадку, но и на прочитанное/услышанное.

12. C-test – эта техника была создана на основе «клоуз-теста», но значительно отличается. Здесь в тексте, начиная со второго предложения, каждое второе слово сокращается наполовину. Необходимо восстановить текст, в том числе обращая внимание на орфографию.
13. Identifying References – при выполнении этого задания учащимся предлагается определить, какой частью речи является выделенное слово, какую функцию оно выполняет в предложении.
14. Word Formation (словообразование) – в тексте присутствуют выделенные слова, от которых нужно образовать производные так, чтобы текст получился связным.
15. Correcting Mistakes (исправление) – в большинстве строк текста присутствуют неточности; необходимо их найти и отметить на этой строке (сбоку) правильный вариант. Если ошибок в строке нет, то ставится галочка.

Перечисленные тестовые техники относятся к группе закрытых тестов, где так или иначе ответы уже заложены и невариативны.

Другая группа – открытые, или субъективные, техники – предлагает большую свободу, однако и в этом случае любой из правильно данных вариантов оценивается определенным количеством баллов. К этой группе относятся:

1. Completion (завершение – текста, предложения и т. д.).
2. Unique Answer (ответ на вопрос).

Эти и другие техники позволяют тестировать широкий спектр навыков и умений: от владения лексикой и грамматикой до умений аудирования, чтения, письма и частично говорения.

К наиболее известным тестам владения английским языком относятся:

- TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – комплексный тест, позволяющий получить желающим образование и работу в США;
- IELTS (International English Language Testing System) – комплексный тест, используемый Британским советом для тестирования желающих получить образование в Европе (на английском языке);
- KET (Key English Test) – этот и представленные ниже тесты относятся к системе Кембриджских экзаменов ESOL и позволяют определить соответствие навыков и умений тестируемого определенному уровню коммуникативной компетенции; в частности,

KET направлен на оценку элементарного уровня компетенции (Waystage);

- PET (Preliminary English Test) – направлен на оценку порогового уровня (Threshold);
- FCE (First Certificate in English) – оценка порогового усиленного уровня (Vantage);
- CAE (Certificate in Advanced English) – Effectiveness Level;
- TKT (Teacher Knowledge Test) – кембриджский экзамен для учителей английского языка, предлагающий комплексное тестирование профессионального владения языком и методикой преподавания.

В России система тестов Кембриджского университета легла в основу итоговой аттестации выпускников школы – ЕГЭ.

5. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) как форма итогового контроля

На настоящий момент в России существует комплексная система тестирования по иностранным языкам, позволяющая оценить уровень коммуникативной компетенции выпускника полной (общеобразовательной) школы – единый государственный экзамен по иностранному языку (подобный формат разработан также для выпускников 9-го класса).

Формат этого экзамена был разработан в конце 90-х годов Санкт-Петербургской проектной группой «SPEX». В его основу был положен кембриджский тест FCE, содержание которого было адаптировано с учетом специфики и стандартов образования России.

ЕГЭ направлен на комплексную оценку умений аудирования, чтения, письма, говорения и лексико-грамматических навыков. Уровень умений учащихся должен соответствовать пороговому уровню (B1) для говорения, аудирования и письма и пороговому усиленному (B2) – для чтения.

На момент разработки ЕГЭ по английскому языку состоял из двух частей: письменной и устной.

Письменная часть включала в себя разделы:

- аудирование (Listening);
- чтение (Reading);
- письмо (Writing);
- использование языка (Use of English).

Устная часть состояла:

- из стандартного диалога;
- проблемного диалога;
- монологического высказывания по проблемной ситуации.

В определенный период из-за сложностей с организацией устной части (большое количество задействованных учителей, много-часовые ожидания своей очереди) от контроля умений говорения решили отказаться. Но позже, с широким внедрением информационных технологий, устную часть вернули на принципиально новой основе. Теперь выпускники отвечают не экзаменатору, а «общаются» с компьютером (выполняют ряд заданий на говорение, например чтение вслух, описание картинки и т. д.). При этом весь их ответ записывается и затем оценивается экспертами удаленно.

Каждый раздел письменной части содержит три блока заданий разного уровня. Например, в разделе «Чтение» первое задание (текст) может быть связано с определением основной мысли, второе – с поиском определенной информации в тексте, третье – с интерпретацией текста (изложение) и т. д. Набор заданий может меняться из года в год.

Организация ЕГЭ предполагает, что выпускники сдают экзамен в одной из базовых школ (но не в своей), при этом учителям английского языка на письменной части экзамена присутствовать запрещено. На письменную часть отводится от 90 до 120 минут в зависимости от года (набора заданий).

Результаты ЕГЭ подсчитываются двумя независимыми группами: преподавателями на месте и экспертами.

Конечно, с одной стороны, ЕГЭ предоставляет выпускникам больше возможностей для поступления в выбранный вуз и более объективен. Однако в адрес этого экзамена высказывается множество замечаний. Во-первых, материалы этого экзамена часто бывают недостоверными, в них бывают опечатки (как в самой основной части, так и в ключах), что снижает и достоверность оценки. Во-вторых, не все учащиеся справляются с тестами в силу особенностей мышления. Наконец, фактор незнакомой обстановки и ограниченности во времени сковывает многих выпускников, и они показывают худшие результаты, чем могли бы.

Тем не менее отказываться от такой формы однозначно не следует. Правильнее заранее начинать готовить учащихся к итоговому экзамену, тренировать в выполнении различных тестовых техник. Это обеспечит и более комплексное формирование навыков и умений, и более высокий уровень коммуникативной компетенции российских школьников.

Вывод: организация контроля в обучении иностранным языкам – процесс специфичный, так как необходимо совмещать постоянный контроль формирования навыков и умений, но так, чтобы это не вредило общению. Из существующих многочисленных форм контроля следует выбирать те, которые наиболее адекватны объектам контроля. Одной из наиболее популярных форм является тестирование. Основное отличие теста – его измеряемость. Существует много видов и техник тестирования. Комплексное тестирование по иностранным языкам в школе представлено ЕГЭ.

Вопросы для самопроверки

1. Зачем необходим контроль при обучении ИЯ? В чем негативное значение контроля?
2. Назовите основные объекты контроля (умения) при обучении ИЯ.
3. Какие формы контроля предлагаются методистами? Расскажите подробнее о тестировании как наиболее современном способе контроля. Все ли методисты считают этот способ наиболее эффективным и точным для ИЯ? А какого мнения придерживаетесь вы относительно тестирования?
4. Для чего важно развивать умения самоконтроля и каким образом это можно сделать?
5. Что вы знаете о едином государственном экзамене как итоговом контроле? Ваше отношение к нему.

Проверь себя

1. Коммуникативная компетенция выпускника школы должна соответствовать

- А. Элементарному уровню говорения (A1) и пороговому уровню чтения (B1)
- Б. Пороговому уровню чтения (B1) и продвинутому уровню говорения (C1)

В. Уровню свободного владения ИЯ во всех видах речевой деятельности (С2)

Г. Пороговому усиленному уровню чтения (В2) и пороговому уровню говорения (В1)

2. Что должно являться основным объектом контроля при оценке умений диалогической речи?

А. Разнообразие используемых слов и грамматических конструкций

Б. Лексическая и грамматическая правильность

В. Решение (реализация) речевой задачи

Г. Эмоциональность

3. Тест – это форма контроля, обязательно характеризующаяся

А. Наличием вариантов ответов

Б. Единственным правильным ответом

В. Четко заданными количественными показателями оценки

4. Cloze Test представляет собой

А. Незаконченные фразы, к которым нужно подобрать окончания

Б. Текст, в котором пропущены слова (каждое 7–10)

В. Текст, в котором каждое второе слово сокращено наполовину

5. Техника “Matching Test” предполагает

А. Выбор ответа из трех-четырех вариантов

Б. Заполнение пропусков

В. Расположение фраз в правильном порядке

Г. Соотнесение синонимов, антонимов и др. между собой

6. В единый государственный экзамен не включаются

А. Задания на аудирование (Listening)

Б. Задания на чтение (Reading)

В. Лексико-грамматические задания (Use of English)

Г. Задания на письмо (Writing)

Д. Задания на перевод (Interpreting)

Е. Задания на говорение (Speaking)

Раздел 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Тема 22. Профессиональные компетенции лингвиста-преподавателя

План

1. Роль и место преподавателя иностранных языков в современном образовании
2. Функции и умения учителя (преподавателя) иностранных языков
3. Педагогические способности
4. Качества учителя (преподавателя) иностранных языков
5. Профессиональные компетенции учителя (преподавателя) иностранных языков

1. Роль и место преподавателя иностранных языков в современном образовании

Требования к профессиональной компетенции, в том числе и к учителю, начали формулироваться очень давно. Большинство требований обусловлены исторически, но учитываются также национальные и региональные традиции и социальные особенности. Существует научная отрасль, которая изучает профессиональное поведение человека. Хотя складываться она начала еще в эпоху Античности, только в XIX веке она получила название «деонтология» (благодаря философу И. Бентаму). Профессиональное поведение педагога изучает педагогическая деонтология.

Как уже упоминалось, современная система образования претерпевает изменения. Они касаются всех сторон и участников образовательного процесса. Некоторые исследователи склонны называть эти изменения революционными («пятая революция» в истории образования), другие считают их естественными, постепенными. Несомненно одно – изменения системы образования являются необходимыми, обусловленными уровнем социального, экономического и научно-технического развития общества (заказа общества) с одной стороны и противоречиями в самой системе образования – с другой.

Таким образом, современная концепция образования предполагает некоторое изменение функций и качеств учителя по сравнению с предыдущим этапом функционирования системы. И хотя в целом их набор остается неизменным, на первый план будут выступать те функции и качества, которые позволяют создать самые благоприятные условия для раскрытия, педагогической коррекции и развития личности ученика.

Кроме изменения позиций ученика и преподавателя, нужно отметить, что в последнее время усилилось внимание именно к учителю ИЯ, как и к самому предмету. Возросшая популярность языкового образования, повышенные требования к овладению иностранными языками ужесточают требования и к профессионализму учителя ИЯ. Если ранее учитель ИЯ занимал весьма скромную нишу в общей системе образования, то теперь во многих школах, а тем более в общеобразовательных учреждениях повышенного типа, колледжах и вузах преподаватель ИЯ становится одним из основных учителей-предметников наряду с учителями родного языка и математики. А следовательно, он должен больше внимания уделять качественно-му выполнению своих профессиональных обязанностей.

Преподаватель теперь является не просто источником информации, а помощником учащихся на пути их овладения знаниями и умениями. При этом задача учителя иностранного языка особенно сложна. Как замечает А.С. Карпов, «любой учебный процесс представляет собой процесс общения, но учебный процесс на уроке иностранного языка – это не просто процесс общения, а обучение общению и к тому же на незнакомом языке», следовательно «задача учителя иностранного языка на современном этапе предполагает обучение школьников умению общаться на иностранном языке через правильно организованное, координируемое учителем общение» [17].

Другими словами, задача учителя ИЯ заключается в организации общения, когда он одновременно выступает в качестве обучающего лица и в качестве равноправного партнера по общению. Все это требует от учителя ИЯ отличных знаний не только своего предмета, но и законов, по которым протекает и поддерживается общение, то есть он должен обладать отличными знаниями в области психологии и педагогики общения. И кроме этого, деятельность

учителя ИЯ осложняется тем, что он общается на иностранном и для него самом языке, который также одновременно выступает в качестве цели и средства обучения. Если учитель математики обучает своему предмету посредством родного языка учащихся (то же касается всех других учителей-предметников), то учитель ИЯ использует сам иностранный язык для обучения ему же (языку). Отсюда проистекает сложность деятельности учителя ИЯ и, как следствие, комплексность и осложненность его функций и умений.

2. Функции и умения учителя (преподавателя) иностранных языков

Чтобы перейти непосредственно к рассмотрению конкретных профессиональных характеристик (функций, умений и качеств) преподавателя иностранного языка, следует сначала упомянуть, что многие характеристики учителя иностранного языка, безусловно, будут сходны с характеристиками (функциями и качествами) учителя вообще. Надо отметить, что не существует каких-то значительных различий в функциях, которые выполняет большинство учителей-предметников. Так, в «Тарифно-квалификационных характеристиках (требованиях) по должностям работников учреждений образования РФ» (Постановление Министерства труда России от 17 августа 1995 года № 46, приложение 2) отмечается, что учитель должен выполнять следующие пять основных функций:

1. Преподавание.
2. Функция внеурочной деятельности.
3. Методическая деятельность.
4. Осуществление работы с родителями.
5. Учебно-научная деятельность.

Существующие различия в характеристике умений учителей-предметников касаются непосредственно их предметных знаний и умений. В принципе, это справедливо и для учителя иностранного языка. Однако сам предмет «Иностранный язык», преподаваемый им, настолько специфичен, обладает большим рядом особенностей, в том числе и касающихся его преподавания, что поставить учителя ИЯ в один ряд с другими учителями-предметниками, не обозначив его специфичных функций, умений и качеств, практически невозможно. Именно поэтому — для более точной профессиональной характеристики — была составлена «Професси-

ограмма учителя иностранного языка» (С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский, 1977) [46].

Профессиограмма является документом, описывающим основные функции педагогической деятельности, устанавливающим требования к профессиональному уровню и качествам личности учителя с учетом специфики предмета. В «Профессиограмме учителя иностранного языка» представлена модель деятельности и личности учителя ИЯ в его высшем проявлении как учителя-мастера (именно она является неким идеалом, к которому необходимо стремиться как в процессе обучения в вузе, так и на протяжении всего периода профессиональной деятельности).

Составители «Профессиограммы» выделяют следующие педагогические функции учителя ИЯ: 1) конструктивно-планирующая (умение отбирать и научно организовывать учебный материал, умение спланировать урок и т. д.); 2) организаторская функция (организовать общение, привлечь внимание к деятельности и т. п.); 3) коммуникативно-обучающая функция (вести урок на иностранном языке, перестраивать свою речь в зависимости от конкретных условий обучения); 4) исследовательская (гностическая) функция (умение выявлять индивидуальные и возрастные особенности других людей, анализировать процесс и результат собственной деятельности и др.).

«Профессиограмма» долгие годы являлась тем документом, в котором на основе многолетнего наблюдения за работой учителей ИЯ и теоретического анализа профессии наиболее полно были изложены профессионально значимые умения учителя ИЯ. Она до сих пор является ориентиром для качества подготовки учителей в вузах. Но одновременно именно «Профессиограмма» дала толчок для дальнейшего анализа деятельности учителя ИЯ. В последующие годы многие исследователи обращались к этой теме (И.Л. Бим, Н.В. Языкова, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, А.С. Карпов), уточняя и дополняя (а иногда и сокращая) перечень необходимых учителю ИЯ качеств и умений. В частности, И.Л. Бим считает выделение организаторской функции избыточным, так как она имплицитно присутствует в остальных, и реализация планирующей, исследовательской, а тем более обучающей функций без нее невозможна. Другие исследователи, напротив, считают перечисление функций

в «Профессиограмме» недостаточным и расшифровывают некоторые из них. Так, Е.И. Пассов в работе, посвященной мастерству учителя ИЯ, выделяет следующие функции лингвиста-преподавателя:

1) *обучающая* функция – она проявляется в таких способах обучения, как показ, объяснение и подкрепление. При объяснении и показе учащимся передается новая информация, поэтому он считает уместным выделить *информационную* функцию как часть обучающей; при подкреплении положительно или отрицательно оцениваются действия учащихся, поэтому другая составляющая обучающей функции – *оценочная*;

2) *организаторская* функция реализует действия учителя, направленные на планирование учебного процесса и управление деятельностью учащихся. Эти действия выражаются в виде команд, указаний и заданий. Они последовательно планируются, а затем реализуются на уроке. Поэтому организаторская функция включает в себя *планирующую* и *направляющую* функции;

3) *стимулирующая* функция имеет своей целью побуждать учащихся к учебным действиям (другое ее название – мотивационная). Она находит свое выражение в организации учебного процесса через такую постановку заданий, вопросов, через распределение ролей и создание таких ситуаций, которые наиболее эффективно побуждали бы учащихся к речевой деятельности. Соблюдение принципа активности учитывает многообразие стимулов, побуждающих учащихся к работе над усвоением ИЯ. С помощью разнообразных стимулов достигается мотивация (коммуникативная, познавательная, эстетическая и т. д.). Контроль также может выступать в качестве одного из стимулов деятельности. Поэтому стимулирующая функция тесно связана с *контролирующей*. Она реализуется в наблюдении за работой учащихся, а также при ознакомлении с результатами их работы. Благодаря контролирующей функции оказывается возможным управление учебным процессом, а также его подкрепление. То есть контролирующая функция связана с направляющей и оценочной функциями [43].

Таким образом, Е.И. Пассов рассматривает функции учителя ИЯ как некую систему, в которой функции выступают в их взаимосвязи. Это можно наглядно представить следующим образом (рис. 10).



Рис. 10. Взаимосвязь функций учителя ИЯ

А.С. Карпов акцентирует свое внимание не столько на функциях учителя ИЯ, сколько на умениях, которыми должен владеть учитель для наиболее качественного и эффективного осуществления своих функций, так как одна из задач профессионального образования – формирование именно умений профессиональной деятельности. Он выделяет следующие наиболее значимые умения учителя ИЯ:

- 1) *перцептивные* умения – умения, связанные с организацией внимания и развитием его свойств: общей наблюдательности, гибкости, устойчивости, избирательности и т. д.; сюда же относятся умения социальной перцепции – замечать и интерпретировать в поведении учащихся сигналы, касающиеся их состояния, настроения и т. п.;
- 2) *социально-коммуникативные* умения – умения контакта с аудиторией: способность понимать, каким образом проявить коммуникативную активность при помощи речи, мимики, жеста; способность включать собеседника в общение, регулировать характер общения и т. д.;
- 3) *социально-психологические* умения: умения «самоподачи», создания и поддержания наиболее эффективного по воздействию образа самого себя, способность персонификации речи;
- 4) *организационные* умения: организовать работу класса в нужном направлении, организовывать свою деятельность, распределяя и подавая учебный материал так, чтобы он был воспринят с максимальной эффективностью.

Все вышеперечисленные умения А.С. Карпов обобщил в *умения педагогического общения*, которых, по его мнению, не доставало в «Профессиограмме». В то же время при коммуникативном обучении обучающая деятельность настолько связана с деятельностью общения, что анализ умений и функций учителя ИЯ в отрыве от умений педагогического общения будет, конечно же, неполным.

Таким образом, под профессионально значимыми умениями учителя ИЯ он предлагает понимать, прежде всего, умения педагогически и психологически правильно организовывать обучающую деятельность [17].

Много внимания в своих исследованиях уделяет умениям учителя ИЯ и Е.И. Пассов. Помимо функций, он подробно описывает и анализирует профессионально значимые умения, предлагая свой вариант их классификации:

- 1) проектировочные умения (умение соблюдать целенаправленность урока (цикла); умение соблюдать целостность урока);
- 2) адаптационные умения (способность гибко осуществлять обучающую деятельность в зависимости от сложившихся и изменяющихся условий, поиск адекватных приемов достижения поставленных целей, приспособление запланированных способов обучения к условиям процесса их реализации);
- 3) организационные умения (способность обеспечить любой вид работы на уроке);
- 4) коммуникативные умения (умение общаться не только на основе информации, но и на основе владения аудитивным (голос, паузы, внешние шумы) и визуальным (мимика, жесты, позы) каналами учащихся (пара- и экстралингвистические компоненты);
- 5) мотивационные умения (умение показать значимость предмета, заинтересовать процессом овладения иноязычной культурой, привлечь к работе всех учеников, мотивировать к самостоятельной работе);
- 6) умения контроля и самоконтроля (определять характер контроля, выделять объекты контроля из процесса обучения, делать правильные выводы);
- 7) исследовательские умения (умения анализа, умения научного исследования, умения обобщения и применения научных знаний [43].

3. Педагогические способности

Функции и умения учителя формируются на основе педагогических способностей. Проблема способностей, необходимых в педагогической деятельности, поднимается со времени возникновения педагогики и целенаправленного обучения. Предметом специального психологического изучения способности стали

в XIX веке благодаря трудам Ф. Гальтона. В отечественной педагогике этому вопросу уделяли внимание Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин и др.

В психологии способности понимаются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной деятельности [22]. В процессе овладения деятельностью способности индивида проявляются в том, насколько он быстро, легко и основательно осваивает способы организации и осуществления этой деятельности. Способности тесно связаны с общей направленностью личности, с устойчивостью интереса к определенной деятельности. Важное значение в теории способностей приобретает положение, что для выполнения одной и той же деятельности с одинаково хорошим результатом могут использоваться разные способности, то есть способности обладают возможностями широкой компенсации. Поэтому в деятельности учителя важен не набор определенных способностей, а умение выявить свои способности и найти способы компенсации своих слабых сторон.

Н.В. Кузьмина выделяет следующие базовые педагогические способности:

- 1) гностические – способности к изучению, исследованию педагогических объектов, явлений, процессов;
- 2) проектировочные – способности определять и формулировать цели и задачи педагогической деятельности;
- 3) конструктивные – способности планирования педагогической деятельности в соответствии с целями и задачами;
- 4) организаторские – способности организовывать свою деятельность и деятельность учащихся;
- 5) перцептивные – способности понимать другого субъекта без вербальной информации;
- 6) суггестивные (авторитарные) – способности эмоционально-волевого влияния на личность учащихся;
- 7) коммуникативные – способности эффективного вступления в общение с людьми разных возрастных и социальных групп и поддержания этого общения в желаемом русле;
- 8) речевые – способности адекватно своим желаниям выражать свои мысли и чувства;

- 9) креативные – способности к творчеству;
- 10) академические – способности к соответствующей области науки, к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию;
- 11) дидактические – способности передавать учебный материал, адаптируя его к конкретным учащимся, объяснить проблему разными способами [22].

На основе приведенной классификации способностей мы можем понять, что даже названия многих функций, умений и способностей сходны (например, организаторские способности, организаторская функция и организационные умения). Отсюда следует вывод, что педагогические способности являются основой профессиональных умений учителя, и способности и умения в комплексе позволяют реализовать его функции.

4. Качества учителя (преподавателя) иностранных языков

Картина требований к педагогу будет неполной, если не выяснить, какими качествами личности должен обладать учитель, так как в деятельности проявляются не только функции, умения и способности, но и личность в целом с присущими ей качествами. Одни и те же способности и умения людей в деятельности проявляются по-разному в соответствии с их качествами.

Качества (свойства) педагога не раз пытались охарактеризовать в педагогической и психологической литературе. О них писали К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.С. Сухомлинский и др. Все они выделяют как основное качество безусловную любовь к детям. Можно найти немало литературы, описывающей различные качества учителя. Но существует проблема классификации качеств и их соотношения с умениями и способностями.

Большинство педагогов к необходимым качествам учителя относит любовь к детям, терпимость, уважение, такт, отзывчивость, разносторонность, эрудицию, любовь к своему предмету, общительность. Условно качества, необходимые учителю, можно поделить на три группы: 1) качества, которые позволяют понимать внутренний мир ребенка, сопереживать ему; 2) качества, которые обеспечивают владение собой; 3) качества, способствующие активному воздействию на ученика.

Больше внимания качествам учителя ИЯ уделяет И.А. Зимняя. Она предлагает следующую их классификацию:

- 1) индивидуальные качества человека (сила, уравновешенность, подвижность нервной системы; умеренная экстравертированность; эмоциональная устойчивость и т. д.);
- 2) личностные (индивидуально-психологические) качества (адекватность самооценки и уровня притязаний; определенный уровень тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность учителя; гуманность, внимательность, искренность и т. п.);
- 3) статусно-позиционные качества (пластичность, легкость смены социальных ролей; готовность принятия позиции ребенка);
- 4) коммуникативные (интерактивные) качества (предпочтительность демократического стиля общения);
- 5) качества социальной перцепции;
- 6) деятельностно-профессиональные качества (связанные со знанием и пониманием предмета);
- 7) «внешнеповеденческие» показатели: воспитанность, образованность, культура поведения, языковая компетенция [14].

5. Профессиональные компетенции учителя (преподавателя) иностранных языков

Как мы можем заметить, проблеме описания и классификации функций, умений и качеств учителя ИЯ уделялось немало внимания в специальной литературе последних десятилетий XX века. На основе этого научного анализа составляются и уточняются квалификационные требования к выпускникам вузов по соответствующей специальности и к действующим учителям. Но в последние несколько лет внимание ученых, педагогов, исследователей переместилось с описания функций и присущих им умений специалиста, в том числе учителя, на так называемые компетенции, и общая тенденция современной системы образования тоже носит схожее название – компетентностное образование (это касается системы как общего, так и профессионального образования). Компетенция – это совокупность качеств личности, а также ее знаний, навыков и умений, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях. Под *профессиональной*

компетенцией в таком случае понимают совокупность качеств личности и профессиональных умений, которые помогают человеку осуществлять его профессиональную деятельность, самостоятельно принимая решения, касающиеся реализации его функций, в изменяющихся условиях протекания деятельности. Если рассматривать понятие профессиональной компетентности учителя, то можно определить ее как совокупность различных профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности и к дальнейшему профессиональному росту [54].

Понятие «компетенция» давно используется в работах лингвистов и методистов, таких как В. Гумбольдт, Н. Хомский, которые определяли этот термин как способность к языковой деятельности, характеризующую человека как языковую личность. Позже вопросами компетентностного образования занимались G. Moskowicz, R.L. Oxford, R.C. Scarella, E.W. Stevick, D.J. Merrill и другие зарубежные ученые, как лингвисты, так и психологи. При этом лингвисты употребляют именно термин «компетенции» в качестве различных характеристик языковой личности, в то время как психологи говорят о «компетентности», психологическом новообразовании личности в целом. Так, например, Г. Вайлер и Я. Лефстед считают компетентность суммой знаний, умений и навыков в широком смысле, приобретаемых в процессе школьного и внешкольного образования, при этом развитие компетентности обусловлено всем процессом образования, то есть приобретения социального опыта, и является интеграцией интеллектуальных, моральных, социальных и других аспектов знаний. Таким образом, компетентность — понятие более широкое по отношению к отдельно взятым компетенциям. Другие авторы определяют компетентность как:

- способность к выполнению деятельности;
- готовность к выполнению деятельности;
- качества (комплекс качеств) личности и т. д.

Итак, **компетентность** — это психологическое новообразование личности, обусловленное интериоризацией теоретического и практического опыта. Это новообразование системно по своей сути и представляет собой интеграцию различных компетенций и качеств челове-

ка. При этом **компетенция** понимается нами как *определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях.*

Профессионально компетентный человек не только способен взаимодействовать в профессиональном и личном планах, опираясь на уже имеющийся опыт, но и готов постоянно расширять его границы и совершенствовать его (опыт).

Профессиональная компетентность объединяет в себе качества, необходимые специалисту в какой-либо области, и его профессиональные умения. Е.Н. Соловова считает, что качества и умения учителя ИЯ могут быть классифицированы по нескольким группам компетенций:

1. **Социально-психологическая компетенция** (готовность к решению проблем), в которой можно выделить три ядра:

- 1.1. Собственно **профессиональная компетенция**, куда относятся:
- а) проектировочные/планирующие умения: умения проектировать и прогнозировать (определять стратегии и тактики, технологии деятельности); планировать деятельность (определять цели, систему задач, составлять план действий, оценивать результаты); продумать и подготовить необходимые средства обучения с учетом особенности учебной ситуации; предвосхитить возможные трудности и продумать систему опор/упражнений для их минимизации;
 - б) организационные умения: умение руководить собственной деятельностью и деятельностью детского коллектива (в том числе обеспечить необходимый уровень дисциплины и заинтересованности у учащихся); осуществлять учебно-воспитательную деятельность (провести урок по плану, изменить план урока в случае непредвиденных обстоятельств).

1.2. Умения **социально-педагогического общения**: вступать в общение с любой аудиторией профессионального профиля (ученики, родители, методисты, администрация и т. д.); мотивировать и аргументировать деятельность; проявлять толерантность; адекватно реагировать на любую ситуацию; формулировать систему педагогически обоснованных требований.

1.3. Способность к *профессиональной рефлексии и самоанализу*:

- аналитические и диагностические умения (социально-педагогическая диагностика, психологическая индивидуальная и коллективная диагностика, общепедагогическая и дидактическая диагностика, предметный анализ);
- умение соотнести планируемые задачи и итоговый результат урока; дать оценку деятельности учеников на уроке; определить характер возникших трудностей и их причины;
- способность видеть альтернативные пути решения проблем; дать оценку собственной деятельности;
- готовность взаимодействовать с методистом, коллегами, слушать и воспринимать советы и пожелания.

2. **Коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенции:**

2.1. *Лингвистические умения*: грамотность речи с учетом существующих норм используемого языка (родного и иностранного); владение терминологией по предмету.

2.2. *Социокультурные умения*: учет аудитории, выбор соответствующего стиля речи, языковых и речевых структур и моделей; соблюдение норм формальности/неформальности устного и письменного общения; степень начитанности и общекультурной грамотности.

2.3. *Профессионально-коммуникативные умения*: четкость и лаконичность инструкций; разнообразие средств вербального и невербального взаимодействия с классом на уроке и во внеурочной деятельности; способность к передаче одной и той же информации с использованием языковых и речевых средств различной степени сложности (адаптация речи); внимательное отношение к речи учащихся, использование различных способов исправления ошибок речевого и языкового характера; умение объяснить новый материал доступно, понятно и грамотно в профессиональном отношении.

3. **Информационная компетенция:**

3.1. Умения, связанные со *сбором информации*: умение собрать информацию о школе, классе, интересах, склонностях, взаимоотношениях учащихся и т. д.

3.2. Умения, связанные с *обработкой информации*: определить место и специфику предмета в общеучебном плане; определить воз-

возможности имеющихся средств обучения; определить уровень обученности учащихся по предмету.

3.3. Умения, связанные с *использованием информации*: выбрать адекватные средства и методы обучения конкретной группы учащихся; определить пути взаимодействия с администрацией, родителями и т. д.

4. **Предметная компетенция** (расшифровка наша):

4.1. *Знания и умения, связанные с преподаваемым предметом* (иностранный язык): знания теоретических аспектов ИЯ (фонетический строй, лексикология и т. д.); знания страноведческого и лингвострановедческого характера; практические языковые/речевые умения.

4.2. *Знания и умения в области теории и практики обучения*: понимание специфики предмета; понимание основных психолого-педагогических закономерностей; понимание закономерностей овладения/обучения иностранному языку.

5. **Профессиональная самореализация**: Е.Н. Соловова включает ее в профессиональную компетенцию, так как без конкретного воплощения знаний и умений в профессиональной деятельности человек не может считаться компетентным, большинство качеств и умений достигается только с опытом практической деятельности [54].

Представленное описание профессиональной компетентности дает ее довольно точную характеристику. Однако мы предлагаем включить в перечень компетенций особую разновидность — **методическую компетенцию**, которая является не просто частью предметной компетенции (в плане знаний об обучении ИЯ), но и объединяет в себе социально-психологическую компетенцию, профессионально-коммуникативную и информационную. Однако методическая компетенция не подменяет понятия профессиональной компетентности, последнее гораздо шире и интегративнее.

Таким образом, в структуру профессиональной компетентности учителя входит ряд компетенций, а ее ядром является методическая компетенция, что отнюдь не преуменьшает значения других компетенций.

Помимо умений и знаний компетентный учитель должен обладать рядом профессиональных и личностных качеств. Как отмечается в большинстве работ, в рамках личностно ориентированно-

го подхода к обучению учитель должен сам быть сформированной личностью. Поэтому учителя можно назвать компетентным, и деятельность его будет эффективна только в том случае, если у него сформированы следующие *профессионально значимые качества*:

- 1) самостоятельность/автономия (подробнее об этом качестве будет рассказано в теме 25);
- 2) гуманно-этические установки: это качество связано с общим мировоззрением личности, а также с социальной и социокультурной компетенциями;
- 3) личная ответственность за принятые самостоятельно решения и за свою деятельность;
- 4) толерантность (терпимость, уважение к другим культурам, религиям, группам людей и к желаниям и потребностям конкретных людей);
- 5) социальная активность (желание, стремление участвовать в жизни общества, различных групп людей и т. д.; это качество связано с социальной и политической компетенциями);
- 6) контактность (открытость к общению, стремление и способность вступать в контакт с людьми в рамках своей профессиональной деятельности; это качество необходимо для формирования коммуникативной компетенции и ряда профессиональных умений);
- 7) психологическая стабильность (зрелость эмоционально-волевой сферы личности, способность противостоять трудностям, мобилизовывать свои силы в сложных ситуациях, адекватная реакция на разнообразные ситуации профессиональной деятельности; данное качество является основой и следствием социальной компетенции и тесно связано с автономией; крайне важно именно для учителя, так как педагогическая деятельность связана с постоянно меняющимися ситуациями, с состоянием стресса);
- 8) креативность (способность к творчеству, стремление создавать что-либо новое, с чем данный человек еще не сталкивался в своей деятельности).

Итак, современное понимание подготовки специалиста строится на основе профессиональной компетентности, комплексного понятия, которое объединяет знания (общие, предметные и специальные), навыки и умения осуществления профессиональной де-

тельности, качества личности (основанные на знаниях, умениях и опыте индивидуума) и, наконец, творческую самореализацию личности в профессиональном плане. При этом подразумевается, что компетентность описывает высшее проявление присущих ей умений и качеств (уровень мастерства). Будучи моделью подготовки специалиста, профессиональная компетентность является, безусловно, образцом, к которому необходимо стремиться уже в процессе обучения (при организации обучения). Но так как одной из составляющих профессиональной компетенции является самореализация, и формирование многих умений требует некоторого опыта практической деятельности, мы не можем сказать, что период обучения в вузе рассматривается как конечный этап ее формирования. Считается, что к окончанию обучения в вузе профессиональная компетенция должна быть в основном сформирована, но в дальнейшем она постоянно совершенствуется на протяжении всей профессиональной деятельности человека (этот постулат вполне уместен, исходя из того, что стремление учиться всю жизнь рассматривается как самостоятельная компетенция, являющаяся базовой).

Вывод: деятельность учителя иностранного языка сложна и многогранна. Как и любой учитель, он выполняет множество функций, в том числе специфических. Для их реализации учителю необходим целый комплекс способностей, качеств, умений и компетенций.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается роль учителя ИЯ в русле современной гуманистической концепции образования? Как изменилось место учителя в современном учебно-воспитательном процессе (УВП)?
2. Как учитель ИЯ (учитывая специфику предмета) может помочь развитию личности ученика?
3. Существуют разные мнения по поводу профессиональных свойств учителя. Например, что учитель должен хорошо понимать теоретические основы смежных наук (педагогика, лингвистики и т. д.) или же наоборот, излишняя теория вредит, главное – владеть разнообразными технологиями и творить. Какое мнение вам ближе?
4. Какие функции выполняет учитель ИЯ, организует УВП? Как они связаны с умениями, необходимыми ему?

5. Для чего учителю ИЯ необходимы проектировочные умения? Что такое адаптационные и организационные умения? Можно ли их объединить или это умения разного порядка? Аргументируйте свой ответ.
6. Как проявляются коммуникативные умения учителя ИЯ? Развита ли они у вас? Что вы делаете, чтобы их развивать?

Проверь себя

1. Способность и готовность вступать в профессиональное общение с любой аудиторией (коллегами, администрацией, учащимися, родителями) входит в состав

- А. Социально-психологической компетенции
- Б. Профессионально-коммуникативной компетенции
- В. Предметной компетенции
- Г. Информационной компетенции
- Д. Методической компетенции

2. Знание теоретических аспектов преподаваемого языка входит в состав

- А. Социально-психологической компетенции
- Б. Профессионально-коммуникативной компетенции
- В. Предметной компетенции
- Г. Информационной компетенции
- Д. Методической компетенции

3. Способность и готовность принимать решения, связанные с осуществлением своей профессиональной деятельности, входит в состав

- А. Социально-психологической компетенции
- Б. Профессионально-коммуникативной компетенции
- В. Предметной компетенции
- Г. Информационной компетенции
- Д. Методической компетенции

4. Умение адаптировать свою речь в зависимости от аудитории входит в состав

- А. Социально-психологической компетенции
- Б. Профессионально-коммуникативной компетенции
- В. Предметной компетенции

- Г. Информационной компетенции
- Д. Методической компетенции

5. Способность и готовность осуществлять выбор средств и методов обучения входит в состав

- А. Социально-психологической компетенции
- Б. Профессионально-коммуникативной компетенции
- В. Предметной компетенции
- Г. Информационной компетенции
- Д. Методической компетенции

6. Умение поддерживать дисциплину в классе относится к группе

- А. Организационных умений
- Б. Мотивационных умений
- В. Умений планирования
- Г. Адаптационных умений
- Д. Исследовательских умений

7. Умение выявить интересы и личные качества учащихся относится к группе

- А. Организационных умений
- Б. Мотивационных умений
- В. Умений планирования
- Г. Адаптационных умений
- Д. Исследовательских умений

8. Умение оценить трудность изучаемого материала и наметить пути минимизации относится к группе

- А. Организационных умений
- Б. Мотивационных умений
- В. Умений планирования
- Г. Адаптационных умений
- Д. Исследовательских умений

9. Умение подобрать различные способы объяснения нового материала относится к группе

- А. Организационных умений
- Б. Мотивационных умений
- В. Умений планирования

- Г. Адаптационных умений
- Д. Исследовательских умений

- 10.** Стимулирующая функция учителя теснее всего связана
- А. С планирующей функцией
 - Б. Обучающей функцией
 - В. Контролирующей функцией
 - Г. Организаторской функцией

Тема 23. Формы организации педагогического процесса. Урок иностранного языка. Планирование

План

1. Основные формы организации педагогического процесса
2. Требования к современному уроку иностранного языка
3. Типы и структура урока иностранного языка
4. Планирование педагогического процесса. Планирование урока иностранного языка

1. Основные формы организации педагогического процесса

Учебно-воспитательный (педагогический) процесс — одна из методических категорий, характеризующая особенности организации, формы и условия обучения и воспитания в учебном заведении.

Активизация. Вспомните из курса педагогики, что называют обучением, а что воспитанием.

Однако в последние годы педагогический процесс дополняется важными характеристиками «развитие», «саморазвитие», «учение», «самовоспитание».

Итак, *педагогический процесс — это последовательное и педагогически обоснованное взаимодействие преподавателя, учащихся, родителей и администрации учебного заведения, в ходе которого достигаются цели обучения, воспитания и развития учащихся.* Схема педагогического процесса представлена на рис. 11.

Субъектами педагогического процесса, в первую очередь, являются преподаватель и учащиеся. Кроме того, в педпроцессе участвуют также администрация и родители учащихся.

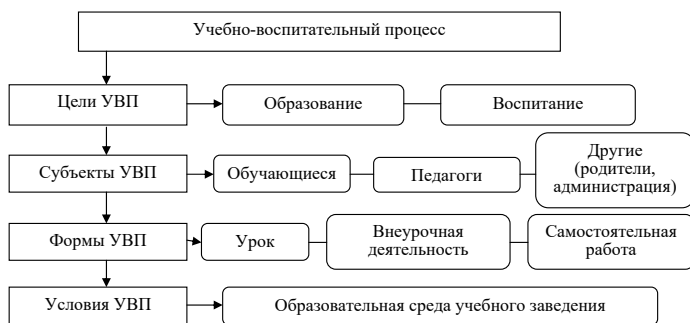


Рис. 11. Схема учебно-воспитательного процесса

Успешность педагогического процесса достигается за счет нескольких факторов:

- 1) готовности и способностей учащихся к учению, самовоспитанию, саморазвитию;
- 2) профессиональной компетентности преподавателя;
- 3) использования соответствующих образовательных программ [66];
- 4) создания в учебном заведении соответствующих условий: наличие помещений (кабинет иностранного языка), ТСО, расписание занятий, адекватное руководство со стороны администрации (возможности автономии учителя, с одной стороны, и четкая организационно-управляющая деятельность – с другой) и т. д.;
- 5) органичного взаимодействия всех субъектов педпроцесса.

Цели и содержание педпроцесса зависят от целей и содержания образовательного стандарта, принятых в учебном заведении программ, потребностей учащихся.

Основными формами организации педагогического процесса являются:

- 1) учебные (аудиторные) занятия:
 - а) урок иностранного языка (практическое занятие);
 - б) лекция;
 - в) семинар;
 - г) лабораторный практикум;
- 2) факультативные занятия;
- 3) внеклассная (внеаудиторная) работа;
- 4) самостоятельная (аудиторная и внеаудиторная) работа;
- 5) зачет, экзамен.

Спектр используемых форм зависит от целей и задач предмета, используемых программ, типа учебного заведения. Так, в школе в обучении иностранным языкам не используются такие формы, как лекция и семинар, в вузе вместо формы урока используется форма практического занятия, хотя по большинству компонентов они идентичны. Рассмотрим некоторые из этих форм.

2. Требования к современному уроку иностранного языка

Урок является основной формой организации педагогического процесса, так как именно на уроке все четыре аспекта цели обучения: образовательный, практический, развивающий и воспитательный – решаются в комплексе. На уроке происходит овладение основными знаниями, навыками и умениями, формируется коммуникативная компетенция и развиваются основные черты вторичной языковой личности.

Урок отражает все характеристики педагогического процесса: он реализует цели и задачи обучения в целом, отражает содержание обучения, использует методы, приемы и средства, обеспечивающие педагогический процесс.

Е.Н. Соловова отмечает, что хороший урок характеризуется, в первую очередь, наличием грамотной *методической концепции* [54]. Она предполагает, что учитель четко осознает, какие задачи решаются на уроке, с какой целью предлагается то или иное задание, к какому результату и каким путем можно прийти, есть ли альтернативные пути достижения этих же целей. Кроме того, наличие концепции предполагает, что преподаватель может объяснить выбор методов, приемов, средств обучения. Наличие концепции обеспечивает целостность и структурированность урока, а ее отсутствие превращает урок в «хаос, в беспорядочный набор случайных упражнений и заданий», смысл которых непонятен даже учителю, не говоря об учениках [58].

Современный урок иностранного языка существенно отличается от общедидактической модели урока как в содержательном, так и в структурном плане. Это обусловливается учетом специфики учебного предмета «Иностранный язык» (см. тему 2).

К современному уроку предъявляется ряд требований.

1. Коммуникативная (речевая) направленность урока ИЯ. Принцип коммуникативной направленности в обучении иностранным языкам является доминирующим (см. тему 7). Речевая ценность урока должна задаваться педагогом еще на этапе планирования, отбора материала и заданий к ним. На самом уроке речевая направленность достигается за счет соответствующей формы объяснения материала (в процессе общения с осознанием цели речевого действия и речевого материала), за счет большого количества коммуникативно ориентированных упражнений (УРУ) и наличия речевой практики.

К сожалению, не всегда учителя учитывают это требование на всех этапах. Если на этапе планирования учитель «забывает» о речевой направленности, то выбор единиц для изучения происходит на основе формы, а не содержания общения.

Так, если педагог исходит не из ситуации общения, а из сложности/легкости звуков (фонетические навыки), то на первых уроках он будет предлагать учащимся знакомство с набором более простых звуков, а затем переходить к сложным. При этом, чтобы не тренировать звуки изолированно, он будет весьма механически подбирать к ним слова и фразы, которые в плане общения не представляют ценности, так как не привязаны к ситуации. В этом смысле правильнее определить сначала тему/ситуацию общения, затем выяснить, какие слова, фразы, клише соответствуют этой ситуации и какие звуки входят в их состав. Отбор звуков, осуществленный на такой основе, сам по себе задает коммуникативную направленность урока.

Точно так же на этапе объяснения преподаватель идет не от формы, а от ситуации, показывая таким образом, зачем дается то или иное языковое явление, как оно может обеспечить коммуникацию (см. прил. 2–4).

На уроке должно быть *как можно меньше тренировочных упражнений («дриллов»)*, больше времени посвящается УРУ и РУ. Это обеспечивает ситуативную тренировку и практику речи.

Активизация. Вспомните из темы «Упражнение как основная единица обучения иностранным языкам», каким должно быть правильное соотношение ТУ, УРУ и РУ на уроке.

Коммуникативная ценность урока заключается и в *используемых материалах*. Если учитель, предлагая учащимся тексты,

упражнения или просто предложения, все время ссылается на неизвестных учащемуся мистера Брауна и безлико-обобщенную семью Петровых, вряд ли это будет способствовать желанию учащихся общаться. Другое дело, если речь идет о них самих, их окружении, друзьях, домашних животных, конкретном ровеснике из страны изучаемого языка (с именем, фамилией, возрастом и фотографией), персонаже сказки и т. д.

Коммуникативная направленность тесно связана с еще одним требованием – *ситуативностью* (см. тему 11).

Коммуникативная направленность достигается и за счет *ведения урока на иностранном языке* с самых первых уроков. При этом родной язык не исключается полностью и может использоваться для частичного пояснения отдельных элементов задания, а также для объяснения, например, нового грамматического материала¹. По возможности минимизируя использование родного языка, преподаватель использует жесты, действия, мимику, средства наглядности, образцы выполнения задания для обеспечения понимания. При этом учащиеся быстро привыкают к обычно повторяющимся выражениям классного обихода (прил. 5), и их перевод не требуется. Такой подход обеспечивает достаточную мотивацию, потребность в понимании педагога.

2. Функциональность урока и заданий. Коммуникативность является основным требованием, но сама по себе не всегда обеспечивает осознание цели деятельности. Речевая направленность тесно связана с понятием функциональности. Что это значит?

Любое речевое (и неречевое) действие, которое мы выполняем в реальном общении, имеет определенную цель. Было бы странно, если, общаясь с другом, мы без всякой цели решили рассказать ему о том, что мы обычно едим на завтрак. Или читая газету, вдруг решили объяснить кому-то заголовок статьи. Другое дело, если ваш друг неважно чувствует себя по утрам и интересуется, почему же вы всегда так бодры, может это связано с вашим завтраком. Или вашему отцу заголовок статьи кажется странным, вот вы ему и объясняете его.

¹ Психолингвисты замечают при этом, что фразы на иностранном языке следует произносить громко и отчетливо, а пояснения на русском давать тише и с большей скоростью, чтобы не делать сильного акцента на родной язык.

Другими словами, функциональность способствует *осознанию речевой функции*. Существует большое количество речевых функций: сообщить, описать, запросить информацию, уточнить, пригласить, выразить сомнение, удивление, сравнить мнения и т. д. [54].

По сути, функциональность, так же как и речевая направленность, связана с ситуацией, а точнее, с ее важнейшим компонентом – речевой задачей (стимулом), иначе говоря – с функцией того или иного речевого действия в реальном общении.

Функциональность достигается за счет:

- 1) *соответствия задания речевой реальности*: выполняем ли мы такое речевое действие в реальном общении, например, у нас обычно нет необходимости переделывать фразу из утвердительной в отрицательную, но есть необходимость не согласиться, выразить противоположное мнение;
- 2) *соответствия формы и содержания учебных материалов реальным*: например, часто диалог или беседа учителя с учащимися превращается в своеобразный допрос, где один задает вопросы, а другой отвечает, однако в реальности такая форма присутствует нечасто и воспринимается негативно; в учебной деятельности желательно применять материалы, взятые из реальной жизни: реальная телепрограмма, меню, инструкция к аппаратуре, личное письмо, газетная заметка (которая и выглядит соответствующе, даже если составляется самим педагогом, а не вырезана из настоящей газеты).

Конечно, учебное общение и реальное отличаются друг от друга, поэтому, возможно, не все задания на уроке будут функциональными, но чем больше их используется, тем осмысленнее и эффективнее деятельность учащихся на уроке.

3. Речевая активность учащихся. Усвоение языка вне активности невозможно (хотя и существует понятие «пассивное владение» как усвоение языка на уровне рецепции, например аудирования – «все понимает, но сказать не может», но даже оно требует от человека довольно активного осмысления). Если же мы говорим о комплексном формировании коммуникативной компетенции, то активность учащихся является определяющей.

Активизация. Вспомните из лекции «Принципы обучения иностранным языкам», за счет чего реализуется принцип активности.

Понятие «активность» тесно связано с понятием «мотивация». Мотивация – это комплекс потребностей, интересов, желаний человека, являющийся движущей силой деятельности и обеспечивающий ее эффективность. Деятельность, которая *интересна* учащимся (затрагивает личные мотивы), более значима для них и выполняется активно.

Активность на уроке достигается за счет многих факторов. К ним относятся:

- 1) осознание цели деятельности (функциональность);
- 2) ситуативность;
- 3) чередование видов деятельности (учащиеся говорят, слушают, читают, пишут и т. д.; это снижает утомление и повышает мотивацию);
- 4) чередование форм организации деятельности (хоровая и индивидуальная работа, объединение учащихся в группы или работа класса (коллективная) обеспечивает смену партнеров общения и также повышает мотивацию);
- 5) чередование форм общения: беседа, интервью, дискуссия, круглый стол и пр.

Все эти факторы обеспечивают *новизну* на уроке. Как известно, привычная, повторяющаяся деятельность часто приводит к утомлению, снижает мотивацию, начинает выполняться механически. При этом формирование навыка предполагает создание однотипных (близких) условий для выработки стереотипа. Поэтому на уроке иностранного языка должны создаваться условия для «повторения без повторения» [44], когда одни и те же действия включаются в несколько *измененные (новые) ситуации* с использованием *новой речевой задачи*. Кроме того, новизну обеспечивает наличие *нового собеседника*, ведь когда приходится одну и ту же информацию излагать одному и тому же человеку, это становится неинтересно ни говорящему, ни слушающему [54]. Так, например, если дать индивидуальное задание *Find out how many people in your class have coffee for breakfast*”, учащемуся нужно будет задать один и тот же вопрос всем одноклассникам, что обеспечивает формирование навыка, с одной стороны, и не ведет к утомляемости – с другой.

Активность учащихся достигается и за счет выполнения формального требования, которое носит название «*соотношение времени говорения учителя и учащихся*» (*Teacher Speaking Time (TST)* –

Students Speaking Time (SST)). На обычном уроке это соотношение должно быть 30/70, то есть большую часть времени на уроке говорят (активны) учащиеся. Исключение делается для уроков, связанных с объяснением нового материала или аудированием. В этом случае соотношение составляет 50/50.

4. Индивидуализация деятельности учащихся. Это требование связано с тем, что общение – процесс индивидуальный. Исходя из этого, каждый из нас строит свое общение с точки зрения наших интересов, жизненного опыта, мировоззрения, эмоционального статуса и т. д. Поэтому и обучение общению на иностранном языке следует строить на основе особенностей личности каждого учащегося. Это означает, что учитель должен изучать особенности учащихся и класса в целом, отбирать материал и организовывать процесс обучения с учетом их интересов, психических процессов, эмоционально-волевой сферы.

Означает ли это, что на уроке должны обсуждаться только темы, интересные учащимся? А как же программа, спрашивают учителя. Безусловно, обсуждаться должны все темы, однако в любой из них можно найти выход на интересующие учащегося проблемы. Например, при изучении темы “Meals” учащимся, которые любят спорт, можно предложить порассуждать о питании спортсменов, а любителям компьютеров – найти в Интернете рецепт настоящего английского пудинга и т. д.

Кроме того, необходимо учитывать особенности памяти, мышления, внимания каждого учащегося. Индивидуализация предполагает также учет уровня языковой подготовки учащихся.

Активизация. Вспомните, чем характеризуется принцип доступности и посильности.

5. Образовательный и воспитательный потенциал урока. Иностранный язык изучается не ради самого себя, а для получения информации о человеке и культуре. В силу комплексности целей именно уроки ИЯ позволяют наиболее активно задействовать межпредметные связи. На уроке ИЯ активизируются и расширяются знания из разных областей: географии, обществоведения, истории, литературы и пр. Таким образом, педагог должен быть носителем самых разных, порой энциклопедических знаний.

С другой стороны, овладение культурой предполагает усвоение не только знаний, но и системы нравственных норм, в том числе норм общения, поведения, принятых в данном обществе. Кроме того, обсуждение многих проблем и текстов на уроке ИЯ ведет и к усвоению общечеловеческих норм и принципов, нравственных отношений на уровне цивилизации, формирует мировоззрение.

6. Психологический комфорт на уроке. Атмосфера общения на уроке и его качество зависит от того, насколько комфортно чувствуют себя ученики. Согласитесь, трудно общаться в ситуации, когда вы чувствуете неодобрение, недовольство вашей деятельностью или просто равнодушие. Скорее всего, в реальной ситуации вы попытались бы просто избежать общения или побыстрее его завершить.

Урок ИЯ требует от учителя *уважительного и внимательного отношения* к высказываниям учащихся. Даже если высказывание кажется вам содержательно или формально неверным, ни в коем случае нельзя высказывать резких, критических суждений. Доброжелательный настрой учителя, возможно с некоторой долей юмора (если это не обижает учащихся), позволяет создать более благоприятную атмосферу и повышает речевую ценность урока. Урок не должен превращаться в допрос, когда учитель задает вопросы и слушает формальные ответы, никак на них не реагируя ни на уровне оценки точности действия (правильно – неточно), ни содержательно (согласен – не согласен). Активное слушание, поддержка в виде фраз “*You’re absolutely right*”, “*I don’t quite agree with you*”, “*It’s an interesting point of view*” обеспечивает заинтересованность самих учащихся в общении.

По возможности нужно создавать для каждого учащегося *ситуацию успеха*, когда выполнение деятельности посильно, и даже ученик со средним уровнем подготовки достигает результата (и наоборот, сильный ученик, выполняя более сложное задание, чувствует удовлетворение от своих возможностей).

3. Типы и структура урока иностранного языка

Одним из требований, предъявляемых к уроку, является требование правильного и логичного структурирования уроков ИЯ.

Общая структура урока ИЯ такова.

1. Подготовительный этап

Задача этого этапа – подготовить учащихся, настроить на общение на иностранном языке. Его средняя длительность – 5–8 минут. Во время подготовительного этапа выполняются следующие виды деятельности:

А. Организационный момент:

- 1) проверка готовности класса к уроку (может быть вынесена за пределы урока, на перемену);
- 2) приветствие;
- 3) сообщение темы и задач урока.

Б. Фонетическая зарядка.

В. Речевая зарядка.

Активизация. Как вы думаете, все ли эти виды деятельности являются обязательными на подготовительном этапе? Вспомните, на каждом ли уроке проводится фонетическая зарядка. От чего это зависит? Какова задача проведения ФЗ? Можно ли во время ФЗ изучать новые звуки?

Из перечисленных компонентов наиболее значимым является речевая зарядка (РЗ). Если ФЗ готовит речевой аппарат к иноязычной артикуляции, то задача речевой зарядки – настроить учащихся на общение на иностранном языке. Речевая зарядка (Warm Up) представляет собой неподготовленную речь, чаще всего беседу преподавателя с учащимися о прошедших или предстоящих событиях, о том, что наиболее актуально в настоящий момент. Часто содержание РЗ составляет материал, изученный на прошедших занятиях, или темы, которые подводят к обсуждению нового материала.

Необходимо заметить также, что представленная последовательность элементов внутри подготовительного этапа не фиксируется жестко. Мы можем, поприветствовав учащихся, сразу перейти к РЗ, а затем сообщить тему и задачи предстоящего урока.

2. Основной этап

На основном этапе происходит усвоение материала, реализуются задачи урока, осуществляется контроль. Этот этап занимает большую часть урока.

На данном этапе выполняется:

А. *Презентация и объяснение* нового материала.

Б. *Закрепление и активизация* (тренировка в употреблении).

В. *Совершенствование* речевых навыков и умений (практика речи).

Так же как и на предыдущем этапе, последовательность деятельности здесь не фиксированная. Во многом она зависит от **типа урока**.

В методике вопрос типологии уроков ИЯ (как и вопрос классификации упражнений) до сих пор является проблемным. Существует довольно много подходов к выделению типов уроков.

Так, В.С. Цетлин выделяла следующие типы уроков: 1) урок приобретения новых знаний; 2) усвоение учащимися новых знаний; 3) развитие умений и навыков учащихся; 4) урок-проверка овладения умениями [62].

Е.И. Пассов выделяет: 1) уроки формирования речевых навыков; 2) уроки совершенствования речевых навыков; 3) уроки развития речевых умений [41].

И.Л. Бим выделяет два типа: 1) уроки, направленные на овладение средствами и технологией общения; 2) уроки развития коммуникативной деятельности [4].

А.Н. Шукин предлагает выделить: 1) уроки, направленные на овладение языковыми элементами и способами их использования; 2) уроки, направленные на овладение деятельностью общения; 3) комбинированные уроки, объединяющие черты первого и второго типов [66].

Обобщая разные типологии, можно отметить, что все они так или иначе соотносятся с последовательностью формирования навыков и умений. В практике преподавания сложилась система, базирующаяся на этой последовательности:

- 1) урок – объяснение нового материала, основной задачей которого является презентация новых единиц языка в коммуникативной ситуации и объяснение, а также первичное закрепление;
- 2) урок, направленный на тренировку (закрепление и активизацию) изученного материала в условно-речевых упражнениях;
- 3) урок – применение навыков и умений в речевой деятельности.

Некоторые методисты вслед за В.С. Цетлин предлагают выделять урок-контроль, однако большинству это кажется излишним,

так как текущий контроль осуществляется постоянно, а промежуточный можно провести во время урока-применения, тем более что отделять контроль от процесса обучения не совсем правильно.

3. *Заключительный этап*

На этом этапе проводится:

А. *Подведение итогов* урока: учитель сам или вместе с учениками коротко анализирует, выполнены ли задачи, чему научились, что нового узнали. Это позволяет учащимся еще раз осознать собственную деятельность, а следовательно, лучше запомнить.

Б. *Оценка деятельности* учащихся: здесь важно не столько выставление отметки, сколько содержательная оценка — насколько активен был ученик, все ли получалось, на что нужно обратить внимание в дальнейшем.

В. *Сообщение домашнего задания* (с комментариями по поводу его выполнения).

Длительность этапа обычно составляет 3–5 минут. Необходимо помнить об этом и завершить основной этап так, чтобы осталось достаточно времени на заключительный. Структура урока представлена в табл. 19.

Таблица 19

Этапы и части урока

Этап урока	Виды деятельности
1. Подготовительный этап	А. <i>Организационный момент</i> : 1) проверка готовности класса к уроку (может быть вынесена за пределы урока, на перемену); 2) приветствие; 3) сообщение темы и задач урока. Б. <i>Фонетическая зарядка</i> . В. <i>Речевая зарядка</i>
2. Основной этап	А. <i>Презентация и объяснение</i> нового материала. Б. <i>Закрепление и активизация</i> (тренировка в употреблении). В. <i>Совершенствование</i> речевых навыков и умений (практика речи)
3. Заключительный этап	А. <i>Подведение итогов</i> урока. Б. <i>Оценка деятельности</i> учащихся. В. <i>Сообщение домашнего задания</i>

4. Планирование педагогического процесса. Планирование урока иностранного языка

Планирование — одна из основных функций учителя. Важность тщательного планирования заключается в том, что оно помогает, особенно начинающему учителю, продумать логику подачи материала как в пределах одного урока, так и в серии уроков; учесть все трудности восприятия и усвоения иностранного языка; соблюсти основные принципы обучения, в частности принципы коммуникативной направленности обучения, доступности и посильности, активности и т. д.

План предусматривает последовательное распределение во времени учебного материала с учетом основных дидактических, психологических и методических закономерностей его усвоения.

Планирование охватывает все виды деятельности учителя и учащихся в обязательном курсе общеобразовательной школы, факультативных курсах и внеклассной работе. Выделяют три вида планов:

- годовой (календарный);
- тематический;
- поурочный.

Прежде чем приступить к составлению плана, следует:

1. Хорошо познакомиться с учащимися группы, в которой предстоит давать уроки, то есть представлять себе достаточно отчетливо их общий уровень развития, языковую подготовку, их отношение к предмету, их дисциплину, взаимоотношения в коллективе, интересы и склонности учащихся. Все это необходимо максимально учесть при планировании.

2. Проанализировать учебный материал, с которым предстоит работать, с точки зрения языковых трудностей, встречающихся в процессе обучения иностранному языку.

3. Внимательно просмотреть списки слов за предыдущие уроки и на их основе составить словарь по теме, над которой предстоит работать, а также просмотреть грамматические явления и представить в речевых образцах те, которые понадобятся в работе.

4. Еще раз убедиться в том, что ясна методическая концепция авторов учебника и принципы, на которых построен комплекс в целом. Для этого полезно прочитать предисловие к «Книге для учителя» того класса, в котором предстоит работать.

5. Самым внимательным образом познакомиться по «Книге для учителя» с примерным планированием работы над учебным материалом, которое предлагают авторы комплекта. При этом важно уяснить себе, какие компоненты комплекта (или другой дополнительный материал) могут понадобиться в процессе работы, и установить их наличие в школе.

6. Исходя из учебного материала, возможностей учащихся данной группы и рекомендаций «Книги для учителя», наметить, как следует организовать на уроке деятельность учащихся группы по овладению различными видами деятельности: аудированием, говорением и чтением. При этом нужно помнить, что, внося необходимые изменения в авторские рекомендации по планированию, следует придерживаться методических принципов, на которых построен комплекс, и не допускать нарушений этой системы привнесением в нее упражнений, приемов и последовательности работы, противоречащих авторской концепции.

7. Особое внимание уделить решению воспитательных и образовательных задач, которые могут быть поставлены в связи с работой над данным учебным материалом. Важно предусмотреть, как могут быть отражены актуальные проблемы жизни и культуры нашей страны и зарубежных стран в процессе работы над данным материалом, памятуя о том, что обсуждение этих событий на уроках иностранного языка является существенным вкладом в дело воспитания подрастающего поколения.

Только после выполнения всех названных выше требований можно приступить к составлению плана.

Методические указания по составлению плана урока

Для того чтобы составить план урока, учитель должен знать цели обучения, требования программы к уровню и содержанию практических навыков и умений по каждому классу, в которых он работает. Прежде чем приступать к планированию учебно-воспитательного процесса, внимательно ознакомьтесь с программой и учебником, по которым работает школа или конкретный учитель.

Обязательно тщательно продумывайте задачи урока или серии уроков (при тематическом планировании). Чем точнее сформули-

рована задача, тем проще подобрать правильную систему упражнений и приемов и тем вероятнее вы достигнете желаемых результатов.

Г.В. Рогова отмечает, что при формулировке задач не рекомендуется использовать такие термины и словосочетания, как «введение звука (слова)», «закрепление грамматической структуры» и т. д., так как целью обучения является не знание фонетических, лексических или грамматических структур, а их использование в речи; не следует также использовать расплывчатые формулировки, такие как «работа над...» [49].

К рекомендуемым формулировкам можно отнести:

- научить детей понимать и употреблять в речи на уровне предложения (микродиалога и т. д.) слова по теме;
- научить употреблять структуры с глаголом в... (Past Simple и т. д.);
- познакомить с... и его (их) употреблением в речи;
- формировать навыки соотнесения... с... (например, буквы со звуком).

При планировании хода урока следует помнить о том, что порядок частей внутри этапа может быть любым в зависимости от задач, но три этапа: подготовительный, основной и заключительный – обязательны².

Существует два варианта составления плана урока: развернутый план и план-конспект. В развернутом плане прямая речь учителя пишется на ИЯ максимально подробно. При составлении **развернутого плана** желательно ориентироваться на следующее правило: план должен быть таким подробным, чтобы учитель, незнакомый с ним ранее, мог взять его и провести урок, не прибегая к собственному материалу или знаниям. Такие планы составляются для оформления открытого урока, в методических разработках, при проведении исследовательской деятельности.

В **плане-конспекте** менее развернутым остается только ход урока:

- задачи и оснащение указываются, как и в развернутом плане;
- в ходе урока выделяются этапы и части урока;
- каждая часть записывается схематично, не в прямой речи.

² См. табл. 19.

В любом из вариантов важно обратить внимание на то, чтобы ход урока был логичным, последовательным, без резких переходов от одной части к другой (см. тему 10).

Урок планируется на ИЯ, только задачи, оснащение, пояснения по ходу урока или объяснение грамматических правил дается на русском.

Особое место в планировании занимает **тематический план**. Это планирование серий уроков, объединенных общими темами. Он включает в себя распределение часов на изучение тем, задачи каждой серии, языковой и речевой материал внутри каждой серии уроков, форму контроля и т. д.

В заключение отметим, что необходимо тщательно планировать не только обязательный курс обучения (уроки), но и факультативный, внеклассную и самостоятельную работу.

Вывод: урок иностранного языка является основной формой организации учебного процесса. Он интегрирует все виды целей. Современный урок характеризуется коммуникативностью, функциональностью, речевой активностью учащихся и др.

Вопросы для самопроверки

1. Какие теоретические понятия являются составляющими педагогического процесса?
2. Какое место занимает урок ИЯ в учебно-воспитательном процессе? Какие цели реализуются на уроке?
3. Какие специфические требования к уроку ИЯ вы можете назвать? Что необходимо делать, чтобы повысить эффективность урока, обеспечить более качественное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией (способы интенсификации урока)?
4. В чем заключается проблема классификации уроков ИЯ? Для чего необходима классификация? Какие варианты классификации вам известны?
5. На основе чего целесообразно выстраивать систему уроков?
6. Какие три этапа выделяются на уроке? В чем задача подготовительного этапа? Какие виды работы включены в него? Какова его длительность?
7. Какой материал и в какой последовательности включен в основную часть урока? Вспомните требования к системе упражнений.

8. Почему важно всегда подводить итог урока? Как нужно оценивать работу учащихся? Что нужно учитывать при планировании урока ИЯ?

Проверь себя

1. Урок ИЯ призван решать

- А. Воспитательные задачи
- Б. Образовательные и практические задачи
- В. Практические и развивающие задачи
- Г. Все четыре группы задач в комплексе

2. Коммуникативная направленность урока достигается за счет

- А. Преимущества устного общения на уроке
- Б. Неподготовленного общения (бесед, дискуссий)
- В. Создания ситуаций общения, близких к естественным
- Г. Использования наиболее частотных единиц языка

3. Все задания на уроке даются

- А. Исключительно на иностранном языке
- Б. На родном языке учащихся
- В. На иностранном языке, с переводом на родной
- Г. Преимущественно на иностранном языке, с отдельными пояснениями на родном

4. Учитель и учащиеся обычно должны говорить на уроке в соотношении

- А. 50/50
- Б. 30 учитель/70 учащиеся
- В. 70 учитель/30 учащиеся

5. На подготовительном этапе урока можно не выполнять

- А. Организационный момент
- Б. Фонетическую зарядку
- В. Речевую зарядку

Методическая задача

Отметьте задание, которое лишено признака функциональности.

- А. «Пригласите друга в кино»
- Б. «Расскажите, что вы узнали о политической системе США»
- В. «Сравните политические системы США и России, докажите преимущества одной из них»
- Г. «Убедите друга пойти на выборы»

Тема 24. Внеклассная работа по иностранному языку

План

1. Значение внеклассной работы в обучении иностранным языкам
2. Принципы организации внеклассной работы по иностранному языку
3. Формы организации внеклассной работы

1. Значение внеклассной работы в обучении иностранным языкам

Внеклассная работа готовит школьников к участию в общественных мероприятиях. Занятия кружков не регламентированы учебной программой, поэтому открываются неограниченные возможности для совершенствования педагогического мастерства учителя.

Внеурочная (внеклассная) деятельность – это образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения программы. Этот вид деятельности используется для закрепления и практического использования изученного материала [77].

Понятие «внеурочная деятельность» берет свое начало из двух смежных понятий, существовавших в советской педагогике: внеклассной и внешкольной работы. При этом внеклассная работа предусматривала деятельность в школе, но за пределами урока, а внешкольная – занятия в учреждениях дополнительного образования.

В настоящее время внеурочная деятельность сочетает в себе учебную (в рамках кружков, клубов) и внеучебную деятельность в рамках реализации основной образовательной программы. При

этом внеурочная деятельность не входит в предельную учебную нагрузку, однако по рекомендации главного санитарного врача устанавливается в границах не более 10 часов в неделю.

При организации внеклассной работы важно помнить, что ее основная задача – приобщать всех детей независимо от их языковых возможностей к посильному участию во внеклассной деятельности, поддерживать и развивать интерес к изучению иностранного языка. Поэтому содержание внеклассной работы должно охватывать темы и материал, особенно интересные школьникам в зависимости от возраста и индивидуальных склонностей и потребностей, а методы и приемы проведения внеклассной работы должны быть необычными, эмоционально насыщенными.

В планировании внеклассной работы нужно помнить о разумном сочетании разных видов и форм деятельности: может использоваться и заучивание готового материала с целью его последующей демонстрации (концерт, спектакль), и творческая импровизация (викторина), и своеобразный отчет о проделанной работе.

Одним из необходимых условий проведения внеклассной работы является создание единой системы урочной и внеурочной работы по предмету так, чтобы материал, изученный на уроке, использовался и закреплялся во внеклассной деятельности.

2. Принципы организации внеклассной работы по иностранному языку

При проведении внеклассной работы важно соблюдать различные принципы.

Принцип связи с жизнью позволяет заинтересовать школьников в выполнении внеклассной деятельности и показать возможности и необходимость использования ИЯ в реальной жизни; реализация этого принципа подразумевает следующие условия:

- систематическое ознакомление школьников с актуальными событиями общественной жизни, чтение газет, обсуждение новостей на занятиях кружков, заседаниях секций и т. д., выпуск бюллетеней, проведение тематических вечеров;
- привлечение краеведческого материала, организация реальных или виртуальных экскурсий по родному краю на изучаемом языке;

- встречи с носителями языка, с людьми, использующими ИЯ в своей профессиональной деятельности;
- включение материалов на ИЯ в общешкольные мероприятия;
- использование на занятиях кружков материалов из жизни самих детей, школы; привлечение материалов переписки с зарубежными школьниками.

Принцип коммуникативной активности. Коммуникативность во внеклассной работе несколько отличается от коммуникативности на уроке. Внеклассная работа в основном проводится на основе уже сформированных речевых навыков. Для стимулирования коммуникативной активности следует:

- использовать разнообразные виды деятельности;
- привлекать новые неизвестные учащимся материалы, познавательно ценные и занимательные;
- отбирать речевой материал, лично значимый для школьников;
- организовывать деятельность в соответствии с мотивам школьников (учащимся 5–6 классов интересно общаться со сверстниками, они очень ориентированы на одобрение, а мотивы учащихся старших классов больше связаны с будущей профессиональной деятельностью).

Принцип учета уровня языковой подготовленности учащихся и преемственности с уроками ИЯ. Постоянное обращение к словарю при чтении, слишком трудные речевые структуры в драматизациях, обилие незнакомых слов и грамматических явлений могут снизить интерес к внеклассной работе, утомить детей. Избежать перегрузки позволяет установление тесной связи внеклассной работы с уроками ИЯ. Однако это не означает дублирования темы и ситуаций общения, форм и методов работы.

Принцип учета возрастных особенностей учащихся: содержание, формы и методы внеклассной работы должны соответствовать психофизиологическим особенностям детей. В младшем школьном возрасте, когда ребенок не в состоянии выдерживать длительные однообразные раздражители, управлять процессами возбуждения и торможения, больше подходят кратковременные формы работы. Непроизвольность внимания требует в этом возрасте применения эмоционально насыщенных видов внеклассной работы (игр, кон-

цетов и т. д.) с использованием большого количества наглядности, аудиовизуальных средств. В среднем школьном возрасте интересными становятся командные и индивидуальные соревнования, викторины и олимпиады, кружки по интересам. В старшем школьном возрасте доминирующую роль играют клубы и другие постоянно действующие формы работы. Здесь больше возможностей для самостоятельной работы при подготовке к внеклассным мероприятиям.

Принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы: в группе всегда можно учитывать индивидуальные интересы и языковые возможности.

Принцип межпредметных связей в подготовке и проведении внеклассной работы по ИЯ обусловлен единством конечной цели образования — формированием гармонично развитой, всесторонней личности. Поэтому внеклассная работа по ИЯ должна проводиться в тесной взаимосвязи с другими учебными предметами, с использованием материалов по географии, биологии, литературе, музыке и т. п.

3. Формы организации внеклассной работы

Постоянно действующие формы:

- 1) кружок ИЯ (постановка спектаклей, драматизации, организация ролевых игр, декламация и пение на ИЯ);
- 2) клубы по интересам: страны изучаемого языка; литературы страны ИЯ; искусства страны ИЯ; клуб веселых и находчивых; клуб интернациональной дружбы (КИД).

Разовые (периодические) формы работы:

- 1) утренники, вечера, концерты (творческий отчет о проделанной в кружке работе);
- 2) соревнования (конкурсы, олимпиады, викторины);
- 3) выпуск стенгазет и радиопередач;
- 4) экскурсии;
- 5) тематические встречи;
- 6) недели, декады и месячники ИЯ.

Следует помнить, что участие во внеклассной работе добровольное, только это обеспечивает мотивацию учащихся, однако необходимо изучать их интересы, чтобы предлагаемые формы и содержание были значимы для учащихся.

Вывод: внеклассная работа (внеурочная деятельность) является обязательным компонентом современного ФГОС. Ее основная функция – мотивирующе-практическая. Внеурочная деятельность должна проводиться на регулярной основе с учетом принципов ее организации. Существует множество форм организации внеклассной (внеурочной) работы.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается значение внеклассной работы при обучении ИЯ? Расскажите о принципах организации внеклассной работы.
2. Какие виды и формы внеклассной работы вы можете назвать? Какие виды практиковались в вашей школе?

Проверь себя

1. Основной задачей внеклассной работы является
 - А. Образовательная
 - Б. Практическая
 - В. Развивающая
 - Г. Воспитательная
2. В практическом плане внеклассная работа подразумевает
 - А. Формирование новых навыков и умений
 - Б. Совершенствование навыков и умений
 - В. Углубление знаний
 - Г. Расширение словаря

Методическая задача

- Учитель объявил, что в спектакле участвуют все ученики класса, независимо от уровня подготовки. Какое требование организации внеклассной работы он нарушил?
- А. Во внеклассной работе участвуют только сильные ученики
 - Б. Слабые ученики могут быть только зрителями
 - В. Участие во внеклассной работе только добровольное

Тема 25. Самостоятельная работа учащихся по иностранному языку

План

1. Значение самостоятельной работы в изучении иностранного языка
2. Автономия учащихся как условие развития самостоятельной деятельности
3. Виды и формы самостоятельной работы

1. Значение самостоятельной работы в изучении иностранного языка

Роль самостоятельной деятельности в системе отечественного и зарубежного образования всегда признавалась значимой. О необходимости самостоятельной работы в изучении различных наук говорили и писали многие педагоги, ученые. Роль самостоятельной работы особо отмечалась такими великими педагогами, как И.Г. Песталоцци, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский. Особое внимание самостоятельной работе уделяется во второй половине XX века. В это время как в нашей стране, так и за рубежом активно разрабатывается теория самостоятельной деятельности. Зарубежные ученые – Г. Олпорт, Р. Франкен и другие – делали основной акцент на изучении основ самостоятельности («самости») личности. Отечественные исследователи, такие как С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Б.П. Есипов, Н.А. Половникова и многие другие, уделяли преимущественное внимание вопросам организации и управления самостоятельной работой, параллельно исследуя ее (самостоятельной работы) значимость для усвоения опыта и для развития психических процессов.

Самостоятельная работа учащихся разными авторами трактуется как:

- работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время (Б.П. Есипов);
- разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома (А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбов);
- форма организации учебно-воспитательного процесса (А.А. Вербицкий);

- средство закрепления изученного материала (К.Н. Корнилов, А.Г. Ковалев);
- особая деятельность, при выполнении которой обучаемый сам применяет опыт, знания для установления новых связей и поиска решений (О.А. Карамина).

И.А. Зимняя в определенном смысле объединяет данные понятия, давая следующую трактовку: «...**Самостоятельная работа** может быть определена как **целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность**» [15].

Самостоятельная работа выступает в единстве четырех аспектов: **самоорганизации, самоуправления, самоконтроля и самооценки** (рис. 12).

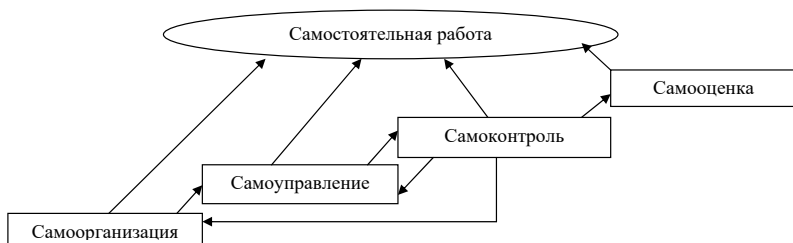


Рис. 12. Схема элементов самостоятельной работы

Самоорганизация предполагает овладение приемами учебной деятельности и наличие таких психических состояний и процессов, как внимание, внутренняя установка на восприятие и усвоение знаний, мыслительная активность, волевые усилия, направленность на систематичность деятельности и т. д. Но все эти процессы не будут работать, если нет внутренней потребности студентов к самостоятельному выполнению деятельности, то есть если не осознаны мотивы и цели деятельности.

И.А. Зимняя, указывая на то, что эффективное осуществление самостоятельной работы как формы деятельности не должно сводиться к выполнению заданий преподавателя, говорит о необходимости **самоуправления**, которое предполагает личностное развитие в плане совершенствования самосознания, самодисциплины и соб-

ственной деятельности (развитие себя как субъекта деятельности) [14]. Опосредованное системное управление самостоятельной работой со стороны преподавателя осуществляется через составление соответствующей обучающей программы, методических пособий, использование технических средств.

Самоконтроль понимается как способность человека регулировать производимое им действие. С психологической точки зрения действие — это реализация определенной программы мозга. В результате сличения реализации действия (через механизмы обратной связи) с заданной программой осуществляется самоконтроль и исправление ошибок. То есть задача преподавателя на первых этапах формирования самоконтроля — предложить учащимся/студентам образцы действий, постепенно сворачивая их и затем совсем убирая из внешнего поля деятельности.

Позже всего формируется способность к **самооценке**, то есть соотнесению собственной деятельности с полученными результатами, с одной стороны, и с желаемыми (с образцом) — с другой.

2. Автономия учащихся как условие развития самостоятельной деятельности

Понятие «автономия» первоначально появилось в зарубежной педагогической и психологической литературе. Этой проблеме посвящали свои работы такие зарубежные ученые, как Н. Нолес, D. Little, A. Wenden, F. Fitzpatrick, которые в основном уделяли внимание проблемам развития автономии учащихся (“learner autonomy”).

Как отмечает М.А. Ариян, под *автономией* понимается *желание и способность человека взять на себя управление своей деятельностью*. Автономия — это качество личности, которое обеспечивает определенный уровень независимости, самостоятельности, оно отвечает за способность принимать решения и нести ответственность за них. С этой точки зрения автономия является необходимым условием осуществления самостоятельной деятельности и, с другой стороны, наиболее эффективно развивается в самостоятельной деятельности [1].

Надо отметить, что в отечественной науке есть понятие, близкое по смыслу автономии, — это *самостоятельность*. Самосто-

тельность — это качество личности, которое является основой самостоятельной работы и заключается в готовности и умении осуществлять деятельность, не прибегая к помощи преподавателя, на всех этапах, начиная с постановки целей и планирования деятельности и заканчивая ее контролем и самооценкой.

Самостоятельность обеспечивает возможность действовать независимо от заданий и руководства преподавателя, существенно расширяя сферы своей самообразовательной деятельности и действуя строго в соответствии со своими потребностями и мотивами.

Однако, на наш взгляд, не следует рассматривать эти понятия как абсолютно идентичные. Автономия по своей сути несколько шире такого качества, как самостоятельность, поскольку помимо независимости деятельности подразумевает еще и методологические умения, то есть готовность и способность осуществлять выбор способов деятельности и средств, ориентируясь на конкретные условия деятельности. *Автономия помимо самостоятельности включает в себя такие личностные качества, как ответственность, независимость, а также предполагает наличие критического мышления и достаточно сформированного мировоззрения.*

Автономия имеет четыре уровня:

- 1) базовый (технологический) — овладение стратегией и приемами деятельности;
- 2) деятельностный, для которого характерны инициативность и способность управлять деятельностью, критический анализ и самокоррекция;
- 3) личностный, который подразумевает способность нести ответственность за свою деятельность;
- 4) социальный, на котором человек координирует свою деятельность с деятельностью социума, к которому он имеет отношение [71].

Чем раньше начинается формирование автономии, тем раньше происходит переход к самостоятельной деятельности.

Для формирования автономии необходимо несколько условий:

- 1) наличие открытых образовательных программ и планов, так как автономия предполагает, что учащиеся сами могут принимать участие в планировании деятельности, выбирать собственную траекторию;

2) готовность не столько учащихся, сколько самого преподавателя, так как именно учителя часто бывают не готовы делегировать ряд своих полномочий учащимся: разрешить им выбирать, какие темы и в какой последовательности они хотели бы обсудить, какие задания и упражнения кажутся им наиболее важными и значимыми и т. д.

Развитая автономия существенно изменяет учебный процесс, значительно повышая его эффективность, так как учащиеся не просто осознают собственную деятельность и выполняют ее, но и принимают на себя ответственность за ее результаты.

3. Виды и формы самостоятельной работы

К условиям организации самостоятельной работы относят и деление последней на различные виды. Этот вопрос является одним из наиболее проблемных в данной области из-за сложности определения оснований для выделения видов.

В зависимости от условий проведения выделяют: 1) самостоятельную работу во время аудиторных занятий; 2) самостоятельную работу в лаборатории; 3) внеаудиторную самостоятельную работу.

По методике проведения выделяются такие виды самостоятельной работы, как:

- фронтальная, групповая, индивидуальная (И.Т. Огородникова);
- обучающая, тренировочная, поисковая (В.П. Стрезикозин);
- устная, письменная, устно-письменная (М.А. Лозовская).

П.И. Пидкасистый, принимая за основу такие показатели, как память, мышление, творческое воображение, также выделяет четыре вида самостоятельной работы: 1) работа по образцу (воспроизведение информации); 2) реконструктивная работа (частичное преобразование и воспроизведение показанного преподавателем образа действия); 3) вариативная работа (перенос приемов в том виде, в каком они были усвоены); 4) творческая работа (самостоятельное перестраивание приемов при переносе) [45].

К традиционным формам организации самостоятельной работы относят: 1) домашнюю работу; 2) индивидуальное чтение; 3) написание рефератов и других письменных работ; 4) подготовку докладов и др.

Одной из наиболее современных форм организации самостоятельной работы в последнее время все чаще называют проектную методику. О ней мы поговорим при изучении инноваций в преподавании иностранных языков.

Вывод: самостоятельная работа – важнейший компонент изучения иностранных языков. Учитель должен грамотно управлять самостоятельной деятельностью школьников, прежде всего развивая у них все аспекты этой деятельности: самоорганизацию, самоуправление, самоконтроль и самооценку.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое автономия учащихся? Как она влияет на изучение ИЯ и на развитие личности человека? Какое отношение автономия имеет к самостоятельной работе учащихся?
2. Каким образом ученик может участвовать в учебном процессе? Что должен делать учитель, чтобы развить автономию учащихся? Готовы ли вы как учитель предоставлять учащимся большую свободу или вы сторонник более авторитарных методов работы?
3. Какие из современных методов обучения наиболее эффективно стимулируют автономию учащихся? Расскажите, что вы о них знаете. Выполняли ли вы эти виды работы, когда учились в школе или позже в вузе?

Проверь себя

1. Самостоятельная работа учащихся – это
 - А. Работа на уроке, основной целью которой является контроль
 - Б. Работа учащихся без непосредственного участия преподавателя
 - В. Работа во внеурочное время, направленная на усвоение материала
2. Учитель может управлять самостоятельной работой через
 - А. Проверку выполненных заданий на уроке (контроль)
 - Б. Систему ключей для самопроверки
 - В. Систему специально разработанных средств обучения (карточек, учебных пособий и др.)

3. При овладении самостоятельной деятельностью учащиеся, прежде всего, овладевают

- А. Самоуправлением
- Б. Самоорганизацией
- В. Самоконтролем

4. Автономия учащихся – это качество, позволяющее

- А. Самостоятельно выполнять какую-либо деятельность
- Б. Самостоятельно выбирать тему и материал для изучения
- В. Самостоятельно принимать решения относительно своей деятельности и нести ответственность за них

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Заканчивая курс методики обучения иностранным языкам, стоит отметить, что многие вопросы еще остались за скобками. Сюда относится большое число проблемных и частных аспектов обучения ИЯ: разработка педагогических технологий в обучении ИЯ; применение информационных технологий; использование интенсивных методов; обучение на разных возрастных этапах (обучение в дошкольном возрасте, в начальной школе, основной, обучение взрослых). Эти и другие вопросы мы рассмотрим в рамках дисциплины «Инновации в преподавании иностранного языка».

Кроме того, продолжение изучения современной методики возможно в русле исследования методов обучения и технологий, применяемых в зарубежной методике (Total Physical Response, Task Based Learning, Blended Learning и др.), и поиска возможностей применения этих методов (или их элементов) в российских школах.

Также можно рассматривать более детально обучение иностранным языкам в дошкольном возрасте и в начальной школе (подходы, способы организации обучения), так как в эти возрастные периоды условия обучения и усвоения языков сильно отличаются от того, что мы можем наблюдать в средней школе. Наконец, необходимо изучать другие частные методики: обучение французскому и другим языкам имеет свою специфику.

Полученные в данном курсе знания вы сможете реализовать при написании курсовой работы по методике, при прохождении практики, при подготовке к сдаче государственного экзамена и, наконец, при выполнении выпускной квалификационной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ариян, М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранному языку / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 6. — С. 17–21.
2. Базина, М.П. Английский язык как учебный предмет и средство общения / М.П. Базина. — Москва : ЧеРо, 1999. — 112 с.
3. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 1965. — 229 с.
4. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. — Москва : Русский язык, 1977. — 288 с.
5. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке : учеб. пособие / М.Л. Вайсбурд. — Обнинск : Титул, 2001. — 127 с.
6. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 3-е изд., стер. — Москва : Академия, 2006. — 336 с.
7. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : АРКТИ ГЛОССА, 2003. — 192 с.
8. Гез, Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых навыков и умений / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. — 1969. — № 6. — С. 29–40.
9. Гурвич, П.Б. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке / П.Б. Гурвич, Ю.А. Кудряшов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. Леонтьев. — Москва : Русский язык, 1991. — С. 282–294.
10. Елухина, Н.В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке / Н.В. Елухина, Е.Н. Тихомирова // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 2. — С. 14–18.
11. Елухина, Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 1. — С. 4–10.
12. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество / Н.И. Жинкин. — Москва : Лабиринт, 1998. — 368 с.
13. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. — Москва : Просвещение, 1985. — 160 с.

14. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. — Москва : Просвещение, 1991. — 222 с.
15. Зимняя, И.А. Условия формирования навыка говорения на иностранном языке и критерии его отработанности / И.А. Зимняя // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. Леонтьев. — Москва : Русский язык, 1991. — С. 210–211.
16. История методики. Ч. 1 / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 20).
17. Карпов, А.С. К вопросу о профессионально значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению / А.С. Карпов // Иностранные языки в школе. — 1983. — № 6. — С. 51–57.
18. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. — Москва : Русский язык, 1992. — 254 с.
19. Колкер, Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. — Москва : Академия, 2000. — 264 с.
20. Коньшева, А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Коньшева. — Минск : Тетрасистемс, 2003. — 176 с.
21. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В.В. Копылова. — Москва : Дрофа, 2006. — 93 с.
22. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. — Ленинград : Знание, 1985. — 32 с.
23. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. — 3-е изд. — Москва : Смысл, 1999. — 365 с.
24. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики для вузов / А.А. Леонтьев. — 4-е изд. — Москва : Смысл, 2005. — 310 с.
25. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — Москва : Смысл : Академия, 2005. — 352 с.
26. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. — Москва : Педагогика, 1981. — 186 с.
27. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. — Москва : Советская энциклопедия, 1990. — 685 с.
28. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. — Москва : Наука, 1981. — С. 2–23.

29. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов [и др.]. — Москва : Высшая школа, 1982. — 373 с.
30. Мещеряков, В.Н. Лингвистический анализ текста. Ч. 1 / В.Н. Мещеряков, А.А. Пронина. — Тольятти : 1999. — 296 с.
31. Мильруд, Р.П. О проблеме централизованного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1997. — № 6. — С. 6–12.
32. Мильруд, Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 1. — С. 25–31.
33. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. — 1996. — № 1. — С. 2–5.
34. Мусницкая, Е.В. Обучение письму / Е.В. Мусницкая // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. — Москва : Русский язык, 1991. — С. 261–270.
35. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. — Минск : Вышэйшая школа, 1997. — 528 с.
36. Носонович, Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 2. — С. 6–12.
37. Обучение говорению на иностранном языке / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 11).
38. Организация педагогической практики по иностранным языкам / сост. С.Н. Татарницева, Н.В. Стоколяс. — Тольятти : ТГУ, 2006. — 57 с.
39. Павлов, И.П. Сочинения. Т. 3 / И.П. Павлов. — Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1951. — 439 с.
40. Пальмер, Г.Е. Устный метод обучения иностранным языкам : монография по устным методам обучения иностранным языкам / Г.Е. Пальмер ; сокр. перевод с англ. Ю.Г. Стрельцова ; предисл. проф. З.М. Цветковой. — Москва : Учпедгиз, 1959. — 165 с.
41. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 1991. — 223 с.

42. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. — Москва : Русский язык, 1977. — 216 с.
43. Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка: мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова. — Москва : Просвещение, 1993. — 158 с.
44. Перкас, С.В. Повторяемость и вариативность в процессе обучения диалогической речи / С.В. Перкас // Иностранные языки в школе. — 1994. — № 3. — С. 21–24.
45. Пидкасистый, П.И. Педагогика / П.И. Пидкасистый. — Москва : Педагогическое общество России, 1998. — 638 с.
46. Профессиограмма учителя иностранного языка / сост. С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. — Москва : Высшая школа, 1977. — 18 с.
47. Раушенбах, В.Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В.Э. Раушенбах. — Москва : Высшая школа, 1971. — 112 с.
48. Рахманов, И.В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе / И.В. Рахманов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. Леонтьев. — Москва : Русский язык, 1991. — С. 9–19.
49. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. — Москва : Просвещение, 1991. — 287 с.
50. Роовет, Э.Й. Обучение речевому общению / Э.Й. Роовет // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. Леонтьев. — Москва : Русский язык, 1991. — С. 219–223.
51. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 781 с.
52. Сафонова, В.В. Английский язык : школа с углубленным изучением иностранных языков : 2–11 классы / В.В. Сафонова. — М. : АСТ : Астрель, 2007. — 237 с.
53. Скалкин, В.Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. Леонтьев. — Москва : Русский язык, 1991. — С. 154–160.
54. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. — Москва : Просвещение, 2003. — 239 с.

55. Сухих, О.В. Средства обучения иностранным языкам в деятельности учителя и учащихся / О.В. Сухих. — Пятигорск : ПГПИИЯ, 1992. — 85 с.
56. Татарничева, С.Н. Методика преподавания первого иностранного языка : практикум / С.Н. Татарничева. — Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013. — 128 с.
57. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. — Москва : Педагогика, 1981. — 274 с.
58. Упражнение как средство обучения иностранным языкам. Ч. 1 / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с. — (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 5).
59. Уэст, М. Обучение английскому языку в трудных условиях / М. Уэст. — Москва : Просвещение, 1966. — 116 с.
60. Файдюк, Ф.М. Методические рекомендации по эксплуатации школьного лингафонного устройства. ШЛУ-2 / Ф.М. Файдюк. — Москва : Б.и. (РГБ), 1982. — 21 с.
61. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие / С.К. Фоломкина ; науч. ред. Н.И. Гез. — Изд. 2-е, испр. — Москва : Высшая школа, 2005. — 253 с.
62. Цетлин, В.С. Знания, умения, навыки в обучении иностранным языкам / В.С. Цетлин // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. Леонтьев. — Москва : Русский язык, 1991. — С. 38–43.
63. Шатилов, С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С.Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. Леонтьев. — Москва : Русский язык, 1991. — С. 295–304.
64. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. — Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1976. — 156 с.
65. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики : учеб. пособие для вузов / Л.В. Щерба. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Академия, 2002. — 160 с.
66. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика / А.Н. Щукин. — Москва : Филоматис, 2006. — 480 с.

67. Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Language Learning and Teaching for European Citizenship. – Council of Europe, 1996. – 33 p.
68. Eraut, M. Educational Technology: Conceptual Frameworks and Historical Development / M. Eraut // The International Encyclopedia of education. Vol. 3. – Oxford : Pergamon Press, 1985. – PP. 1604–1616.
69. Franken, R. Human Motivation (4th edition) / R. Franken. – Pacific Grove, CA : Books/Cole Publishing Co., 1998. – 464 p.
70. Fries, Ch. C. Teaching and Learning English as a Foreign Language / Ch. C. Fries. – Ann Arbor, 1947. – 153 p.
71. Holec, H. Autonomy for Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon Press, 1981. – 178 p.
72. Lado, R. Language Teaching. A Scientific Approach / R. Lado. – New York : McGraw Hill, 1964. – 118 p.
73. Littlejohn, A. Developing Teacher Education Schemes / A. Littlejohn // ELT News & Views. Special Issue. – Dinternal, 2001. – P. 253–261.
74. Palmer, H. The Principles of Language Study / H. Palmer. – London, 1926. – 196 p.
75. West, M. Learning to Read a Foreign Language / M. West. – London, 1955. – 82 p.

Нормативные документы и УМК

76. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) (Приказ № 373 МОН РФ от 06.10.2009) // Министерство науки и высшего образования : официальный сайт. – URL: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (дата обращения: 15.05.2018).
77. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) (Приказ № 1897 МОН РФ от 17.12.2010) // КлассИнформ : справочник кодов общероссийских классификаторов. – URL: <https://classinform.ru/fgos/1.3-osnovnoe-obshchee-obrazovanie-5-9-class.html> (дата обращения: 15.05.2018).
78. Spotlight (УМК) Английский в фокусе для 9 класса / Ю.Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2015. – 216 с.

Схема анализа УМК (учебника) по иностранному языку

1. Что входит в состав УМК? Насколько компоненты самостоятельны? Дополняют друг друга?
2. Насколько УМК соответствует образовательному стандарту?
3. Достаточен ли представленный материал? Возможно ли освоить все разделы УМК при существующей сетке часов?
4. Удобен ли УМК в группах с различной наполняемостью? В группах с различной языковой подготовкой?
5. Соответствует ли материал УМК ступени обучения и уровню подготовки учащихся?
6. Соответствует ли содержание УМК интересам, возрастным особенностям?
7. Насколько современна концепция, положенная в основу УМК?
8. Достаточно ли упражнений для формирования навыков?
9. Какие виды речевой деятельности формируются?
10. Какова структура учебника?
11. Имеются ли тестовые материалы?
12. Соответствуют ли материалы требованиям контроля (подготовка к ЕГЭ)?
13. Отвечают ли тексты требованиям аутентичности? Разножанровости?
14. Присутствует ли достаточная социокультурная основа?
15. Что входит в состав книги для учителя? Достаточно ли материалов?
16. Есть ли аудиовизуальные средства обучения? Оцените их качество.
17. Соответствует ли УМК коммуникативной методике?
18. Учитываются ли особенности родного языка учащихся?
19. Как оформлен УМК?
20. Есть ли преемственность, разработаны ли УМК для всех ступеней?

**Фрагмент урока «Формирование фонетических навыков»
(1-й год обучения)**

1. Аудирование нового звука (в ситуации)

Oh, I've lost my pen. Can you give me a pen? **Thank you.** What did I say? Do you often thank people? (*Часто говорите спасибо?*) Let's train saying it in English.

Listen: Thank you, Dasha. – Thank – [θ] – Thanks. – I want to thank you.

2. Объяснение артикуляции (аналитический или имитативный способ)

3. Фонетическая отработка

Now, let's train it. Repeat after me: [θ – θ – θ] – thick, thin, bath, thank. Thank you. Give me a thick book. Thank you.

4. Использование в речи

Ask your neighbour to give you anything and thank him/her. (*Можно предложить образец.*)

Фрагмент урока «Формирование лексических навыков»
Тема “Food” (1-й год обучения)

1. Аудирование новых лексических единиц (в ситуации) + семантизация

How are you? Ask me how I am. I'm fine, thanks, but... In fact, I'm hungry. I want to eat. (*Жест.*) I haven't had breakfast this morning. And you? Do you always have breakfast? What time do you have breakfast? (*Ситуативная картинка.*) Do you have breakfast at home or at school? And *what* do you usually have for breakfast? (*Ответ пока не предполагается.*)

Look, I usually have *an egg* (*картинка*), *a sandwich and tea*. Other people have *coffee, cereal, sausage* and so on.

2. Аудирование и ознакомительные упражнения

2.1. So, let's see. I have an egg for breakfast. – An egg, eggs. – Do you have eggs for breakfast? (*Yes/No.*) Pete has a sandwich for breakfast. – A sandwich, sandwiches. – Do you have sandwiches for breakfast? (*Yes/No.*) I have tea. – Tea. – Do you have tea? (*Yes/No.*) Etc.

2.2. Can you show me a sandwich (an egg, cereal, sausage, etc.)?

3. Семантизация (наглядность) (См. выше.)

4. Фонетическая отработка

Now repeat: Egg – An egg – The egg is white.

Tea – The tea – The tea is hot. I like tea.

Breakfast – Have for breakfast – I have tea for breakfast.

He has coffee for breakfast.

5. Закрепление и активизация

5.1. Имитативные УРУ

Which of you has tea for breakfast? Raise your hand. So, say if you agree: *I have tea for breakfast.* (*Повторяют те, кто поднял руку.*) Who has a sandwich for breakfast? *I have a sandwich for breakfast.* ...

5.2. Подстановочные УРУ

Now let's play. Don't repeat after me. *I have tea for breakfast. And you?*

5.3. Трансформационные УРУ

And now I wonder what you don't have for breakfast.

T: I have sausage for breakfast. And you? – St: I don't have sausage for breakfast.

6. Использование в речи

Try to find out how many people in class have it for breakfast and fill in the chart.

	Eggs	Sandwiches	Cereal	Sausage	Tea	Coffee
How many people						

What questions will you ask? (*Do you have tea for breakfast?*)

Tell us how many people have tea for breakfast. (*Ten of us have tea for breakfast. None of us has cereal for breakfast.*)

**Фрагмент урока «Формирование грамматических навыков»
Тема “Future Simple” (3-й год обучения)**

Учащиеся уже изучили времена Present Simple, Present Continuous (в том числе для выражения ближайшего будущего), Past Simple.

0. Речевая зарядка

What did you do yesterday? Did you watch that new film? Did you like it? And what are you planning to do tonight?

Основной этап

1. Презентация новой грамматической структуры

And do you know what **will** you **do** after leaving school? What **will** you **be**? **Will** you **have** a big family? (*Сопровождает речь показом ситуативных картинок с подписанными вопросами.*) Let’s talk about your future.

2. Объяснение правила (самостоятельное выведение)

But first let’s find out what construction we use to speak about future. We know that when we speak about nearest future we use “-ing forms” (*в зависимости от уровня языковой подготовки и способностей учащихся здесь можно перейти на родной язык*). But what do we use speaking about far future?

Look at the examples (*раздает ситуативные картинки с фразами, в которых выделены основные элементы конструкции*). What elements are the same? You are right: they are the auxiliary verb shall or will and the main verb. Let’s write a scheme:

Shall
+ V

Will

And how do we make a question? (*После того как учащиеся объяснили, учитель в качестве зрительной опоры вывешивает таблицу образования времени.*)

3. Фонетическая отработка

3.1. Имитативное УРУ

And now let's train it. If you think you will do the same say it.

I will have holidays in July. I will play my favorite computer game next week. I will go to the seaside in summer. Etc.

3.2. Имитативное тренировочное упражнение

Now let's read what Elsie will do in the future.

4. Закрепление и активизация

4.1. Подстановочное УРУ

Will you do anything extraordinary next week or next month? Boast your partner what unusual you will do. Let's choose the best boaster.

4.2. Трансформационное УРУ

Find out who in your class will do it in future. (Индивидуальные задания на карточках: на карточке написано *plant trees*; учащийся должен спросить каждого ученика *Will you plant trees?*)

5. Выход в речь

Your pen-friend wrote you a letter describing what he/she will do in summer. Write an answering letter about your plans for summer.

*Типичные речевые партии учителя
(по классификации Л.В. Рубцовой)*

1. Речевые партии учителя, обеспечивающие ориентацию учащихся в пространстве урока

Организационный момент

Will you move your tables forward, please?	Use the duster.
Could you put your desks back, please?	Wet the sponge under the tap.
Would you take your chairs away please?	Give me the register.
Could you arrange these chairs in a circle, please?	Let us call the roll.
Sit down, please.	Who is absent?
Go and sit near Boris.	Who is missing?
Come and sit at the front.	Who isn't here?
The bell has just gone.	Why?
There's the buzzer.	What has happened?
It's time to start the lesson.	What's the matter with Peter today?
We can begin work.	What's wrong with Peter today?
Are you ready for the lesson?	Is he ill?
I'm waiting for you to be quiet.	Has anybody seen Peter today?
Now let us start our lesson.	You weren't at (in) the last lesson, Ann.
I think everybody's ready now.	Where were you?
Who is on duty today?	Come here.
Who is a monitor?	What date is it today?
Clean the board, please.	What day of the week is it today?
Come out here and face the class.	
Pens (pencils) down.	
All books closed, please.	
Ready? Now we can start.	

Приветствие

1. Hello, kids! Glad to meet you. My name is Lubov Varlenovna.
2. Hello, boys! Hello, girls!
3. Hi, guys! Glad to see you.
4. Hello, guys! How are you? I'm fine. Thank you.

5. Dear little ladies and gentlemen!
6. Hi, everybody! Nice to see you again! How are you?
7. Pleased to see you.
8. Happy to see you.
9. Hello, everybody! Nice to see you again after the fall (winter, spring, summer) vacations.
How are you?
Did you have happy vacations?
Did you play (read, dance...) a lot?
10. Are you happy now? Are you sad? Why? Are you tired?
11. I hope you haven't forgotten what holiday today is.
12. Guys! Today is Nickie Allen's birthday.
13. Guys, today I'm sad. Why? Today we are going to say "Good bye".
14. Good morning! Sit down, please!
15. How have you been?
How are you getting on?
How are you feeling yourself?

Фонетическая зарядка

- | | |
|---|---|
| Let's do the phonetic gymnastic! | Look at the blackboard. |
| Repeat after me. | We learn a new poem today. |
| Repeat only (the verbs in the Past Indefinite). | Listen to me. |
| We begin our lesson with... the song/
the poem. | Let's read the poem. |
| Do you remember our tongue-twister?
Let's recall it. | Pronounce this tongue-twister:
– as quickly as you can;
– as slowly as you can. |
| Repeat it all together! | Repeat it one by one. |
| Once more! | Write this tongue-twister down. |
| Pronounce the following sounds. | |

2. Речевые партии учителя, вводящего в пространство урока

1. Today we'll talk about what makes us happy: favourite holidays, guests, presents; how to make our guests happy; besides we'll see who has got table manners in our class.
2. At the last lesson you learnt table manners and how to lay the table. Today we'll learn how to make English tea. I hope all of you will be good at making English tea today.

3. Today we have a special lesson. Look around. There are many pictures, posters with well-known poems on the walls. Your friends: Starkid, Mr. Happy, Steve, Mike and Jack have come to the lesson. Besides, we can see that you are good at cooking: there are toasts, baking scones on the desks. M-m-m. My mouth waters, I should say. Our lesson is expected to be very “tasty” and interesting. So, let’s get started.

Речевая зарядка

What is your favourite dish?

What do you usually eat in the morning?

Do you know what traditional English breakfast is?

Инструкции

All together now.

Again but quickly.

Once again, all together.

Everybody, please.

One by one.

You can take turns.

You are in team 1. Get into groups of three.

Your time is up.

Who’s the next?

Whose turn is it?

Who wants to try?

Look at this.

Listen and say/repeat after.

Say it again.

Listen to this dialogue.

Open/Close your books. Open your book at page....

Read this text silently.

Read it aloud.

Ask and answer in pairs.

Fill in the chart.

Put a tick in the right column.

Write the answers in your notebooks.

Come to the front.

Act the conversation.

Sit next to (Sasha).

Copy this into your notebooks.

Learn this by heart.

Do (exercise 5) for homework.

Spell it.

Work in pairs/groups of three.

Change parts.

Work on your own.

Face the pupils, please.

Give out the books, please.

Collect the textbooks.

Put your books away.

The exercise is at/on page 56.

I want you to turn to page 5.

Turn over the page.

Read the first line from the top/
bottom.

Study the chapter on your own.

Turn the lights off/out.

Put the plug in the socket.

Pull the plug out.

Wait a minute! / Hold on a minute!

Оценка. Похвала

Good. / Very good.
Excellent.
Correct.
Nice job!
Wrong.
Not very good.
Not quite right.
That's right / not quite right.
Try again.
You are well prepared today.
You skip words when you read.

Well done!
You mispronounced the word...
That can't be translated word for word.
Don't answer at random, think first.
No need to go into details.
Your sight memory is rather good.

Дисциплина

Work quietly, please.
Speak English, please.
Don't speak Russian.
Don't look at the dialogue.
Be quiet, please.
Quiet now, please.
No talking.
Don't talk.
Stop talking.
Don't make such a noise.

Listen to what I'm saying.
Silence, please.
Stop turning round (playing around).
Face me.
Stand up, please.
Sit down, please.
No prompting!
Hand in your papers, please!

Проверка понимания

Alright so far!
Are you with me?
Is that clear?

Do you see what I mean?
Now, have you got that?
Good!

Использование наглядности и ТСО на уроке

Could you go and get those maps?
Please could you put them up here?
Is that all right?
Can you all see it?
Look at the picture.
Could you put the screen up, please?
Could you draw the curtains, please?

Could you close the blinds, please?
Could you switch on/off the tape recorder, please?
Listen to the tape.
Switch the lights off.
Lights out, please.

Заключительный этап

Thank you for your work.	Prepare the last two dialogues for Monday.
Everybody worked hard.	Prepare as far as (down to, up to) page...
So your marks for today's work...	Finish off the exercise at home.
Try to do your best.	I will give you a test on this unit next week.
Your homework will be...	Please, revise units 1 and 2.
First of all you...	Good bye.
The first thing you have to do is...	See you tomorrow.
After you've done that you...	See you on Monday.
The next thing you do is...	Enjoy your weekend!
And by the way don't forget to...	Have a good weekend!
Make sure you remember to...	Bye, everybody!
Oh, and be careful not to do...	Hope to see you soon.
For your homework learn (practice) this dialogue.	Good luck!
Revise (learn) the vocabulary.	There's the bell. Let's stop there.
This dialogue (text, exercise) is your homework.	Pack your books up.
For your homework would you do exercise... on page...?	Put your books away.
Your homework for tonight is to prepare...	Try not to make any noise as you leave.
Collect your papers, please.	Go and wash your hands before lunch.
Give my papers (book) back.	Have you all washed your hands?
Are your desks tidy?	
You may go.	
Goodbye.	
Not so much noise, please.	

3. Речевые партии учителя, обеспечивающие работу учащихся с языковым материалом

Лексический материал

Репродукция

Look, listen and repeat. Kids, open your books at page 6. Find ex. 1. Look at the picture. Who do you see there? Yes, you are right. It's an English

family. Listen to what the English people are saying in the morning. And repeat after them.

Подстановка

Help John to greet people. Listen to people and respond to them using the phrases we have just learned.

Трансформация

Listen and answer Starkid's questions. Starkid wants to ask you some questions. Listen to him and during the pauses try to answer his questions.

Грамматический материал

Репродукция

Look, listen and repeat. Pay attention to the questions and answers. Open your books at page 198. Find the picture in ex. 44. This is the way how to form questions in Present Progressive. Pay attention to the structure of the question and the form of short answers. Now listen and repeat.

Подстановка

Read, choose and fill in the right form of the verb. Read the given dialogue. In some cases there are two forms of the verb. Think and choose the right one.

Трансформация

Write the questions to the following answers.

You should read the answers very attentively. Find out in what tense they are. Then make up a question in the necessary tense. And don't forget about the word order in questions.

4. Речевые партии, обеспечивающие практику речи

Диалогическая речь

1. Look at the picture and say what he should/shouldn't do to be safe at home.
2. What can you buy here and what do you like to buy here? Act out a dialogue.
3. Look, listen and answer the questions.
4. Remember your early childhood and answer the questions.
5. Look at the picture and interview your classmate about what he/she can do. Find who can do what you can do.
6. Try and ask questions in different tenses.
7. Interview your classmates about his/her interests and studies.

Монологическая речь

1. Look and say what good things Richard and Jane did last week and what they have done this week.
2. Tell us about the talents in your class and in your family. What sort of class are you: musical or sporty?
3. Tell us about your morning. Use the following words.
4. Say how different members of your family spend their day.
5. Work in group of three. Tell the class about any pupil in your group. The class must guess who it is.

Аудирование

1. The tourists have just finished their tour. Listen, read and say what they have not seen in London yet.
2. Listen to a Russian boy and an English girl, read and answer the girl's questions.

Письмо

1. You've got a dream shop. Write what things there are in your shop. Advertise your shop on TV. Who has got the best shop?
2. Answer Starkid's questions and tell him what you have done today. Then write about it and send a letter to him in the Red Planet.

Игры

1. Open the back cover of the book. Look at the map and find the way:
 - a) from Tooley Street near Tower Bridge to St. Paul's Cathedral;
 - b) from St. Paul's Cathedral to Trafalgar Square.
2. A game. Let's dress a man. You need a dice and a counter. Draw a man, throw the dice and move your counter according to the number on the dice. Whatever clothes you land on, draw them on the man and write their names. You can throw the dice 10 times. The person who dresses the man properly first is the winner.
3. A guessing game. Choose any food on the menus. Write its name on a sheet of paper. Your classmate must ask you questions and guess what it is.
4. Work in groups of 3–4. Act out progressive and simple actions with other things. Let your classmates guess what tense you are demonstrating.
5. Compare 4 pictures and answer the questions. Work in groups of four and act out what you see in the pictures. Your classmates must guess the tense.

5. Речевые партии учителя, сопровождающие ответы учащихся

1. Sorry for interrupting you, Mary, but we misunderstand you. Did you do it yesterday or do you do it every day? You are telling us about your daily life. In this case we use Present Indefinite (Simple). To put the verb in Present Indefinite we should omit *to*. If it is third person singular you should add *-s* to the verb.
2. Mary has told us about her daily life but I haven't understood what she did yesterday and what she does every day. Why? What mistakes did she make?
3. Mary has done some grammar mistakes. What are they? Correct her.
4. Victor, your story was very interesting. But there were some phonetic mistakes. The first one you said that at 6 o'clock in the evening you went for a "work". I think you wanted to say: "for a walk". Repeat this sound after me.
5. Denis, I don't understand. Do you want to buy one apple, one orange or some apples and oranges? What should we do when we want to put a noun in plural? Right. We should add *-s* to the root of the noun.

6. Речевые партии учителя, подытоживающие работу

1. Now you know who has got table manners. Now you know how to lay the table. But what shall we treat our guests to? We shall speak about it next time.
2. So you have learnt how to make a real English tea. I hope you will prepare it to your nearest and dearest at home.
3. Now we know why English people like cream tea and what they like to eat during the tea time.
4. Well done, kids. You have made a lot of tasty things yourselves. And you have told us the recipes. I think you will try to cook tonight something new. And me, too.

Схема анализа урока иностранного языка

1. Цель урока и сопутствующие ей задачи.
2. На каком языковом материале строился урок?
3. Элементы урока, их логичность, целесообразность и соотнесенность с целями и задачами.
4. Соотношение речи учителя и учащихся. Речевая плотность урока.
5. На каких этапах и с помощью каких приемов велась работа над произношением?
6. Какие приемы и методы работы над лексикой вы увидели на уроке?
7. Как велась работа над грамматикой, какие приемы использовались при введении и закреплении грамматического материала?
8. Как велась работа над аудированием? Как контролировалось понимание услышанного?
9. Каким образом велось обучение монологической речи? Каким был уровень высказывания, объем и темп высказывания учащихся? Какие способы стимулирования речи использовались? Как исправлялись ошибки?
10. Как велось обучение диалогической речи: как стимулировалась речь, какие средства наглядности были использованы?
11. Какие приемы использовались для проверки понимания текста, прочитанного про себя?
12. Какие наглядные и технические средства использовались на уроке?
13. Соответствовали ли приемы и методы работы целям и задачам урока?
14. Дайте общую оценку организации и эффективности урока.

Схема самоанализа урока иностранного языка

1. Каково место данного урока в теме, разделе, курсе? Как он связан с предыдущими, на что в них опирается? Как этот урок работает на последующие уроки, темы, разделы? В чем специфика этого урока? Каков его тип?

2. Характеристика реальных учебных возможностей учащихся по параметрам педконсилиума. Какие особенности учащихся были учтены при планировании данного урока?

3. Какие задачи реализовались на уроке? Какие задачи были главными, стержневыми? Как учтены в задачах особенности класса? Отдельных групп школьников?

4. Почему выбранная структура урока была рациональна для решения этих задач? Рационально ли выделяется место в уроке для опроса, изучения нового материала, закрепления, домашнего задания и т. д.? Рационально ли распределение времени, отведенного на все этапы урока? Логичны ли связи между этапами урока?

5. На каком содержании (на каких понятиях, идеях, положениях, фактах) делался главный акцент на уроке и почему? Соответствует ли ваш выбор главным требованиям базового уровня?

6. Какое сочетание методов обучения избрано для раскрытия нового материала? Дать обоснование выбора методов обучения.

7. Какое сочетание форм обучения было избрано для раскрытия нового материала и почему? Необходим ли дифференцированный подход к учащимся? Как он осуществлялся, почему именно так?

8. Как был организован контроль усвоения знаний, умений и навыков (в каких видах и какими методами осуществлялся)? Почему?

9. Какие средства обучения использовались на уроке? Как использовались возможности кабинета? Почему?

10. За счет чего обеспечивалась высокая работоспособность школьников в течение всего урока?

11. За счет чего на уроке поддерживалась хорошая психологическая атмосфера? Как было реализовано воспитательное влияние личности учителя?

12. Как и за счет чего обеспечивалась на уроке и в домашней работе познавательная активность школьников?

13. Удалось ли полностью реализовать все поставленные задачи? Если не удалось, то какие и почему? Когда и как планируется выполнение нереализованного?

Блок самопроверки**Ключи к тестам**

<i>Тема 1</i>	1Б 2В 3Б 4Б
<i>Тема 2</i>	1В 2Б 3Г 4А 5Б
<i>Тема 3</i>	1Г 2Б 3В 4Г 5А
<i>Тема 4</i>	1В 2Б 3В 4А 5Г 6Б 7Б 8Б 9Б 10Б
<i>Тема 5</i>	1Б 2В 3В 4Б 5В
<i>Тема 6</i>	1В 2Б 3Б 4А,В 5Б
<i>Тема 7</i>	1А 2Г 3Б 4А 5Б
<i>Тема 8</i>	1В 2В 3Б 4В 5Г
<i>Тема 9</i>	1Б 2А 3В 4Б 5Г
<i>Тема 10</i>	1В 2Б 3В 4А 5Б
<i>Тема 11</i>	1Б 2В 3Б 4Г 5В 6А 7В 8А 9Б 10А
<i>Тема 12</i>	1В 2Б 3В 4Б 5Г 6В 7Б 8В
<i>Тема 13</i>	1Б 2Д 3В 4В 5А 6А 7В
<i>Тема 14</i>	1Б 2В 3А 4В 5В
<i>Тема 15</i>	1Г 2Г 3Б 4В 5Б
<i>Тема 16</i>	1Г 2В 3А 4Б 5В
<i>Тема 17</i>	1Г 2А 3Б 4Б 5Г 6Б
<i>Тема 18</i>	1Б 2Б 3А 4В,Г 5Б 6Б 7Г
<i>Тема 19</i>	1Б 2Г 3Б 4Б 5В 6А 7А 8Г 9В 10Г
<i>Тема 20</i>	1Б 2В 3Б 4В 5А 6А 7В 8А
<i>Тема 21</i>	1Г 2В 3В 4Б 5Г 6Д
<i>Тема 22</i>	1А 2В 3А 4Б 5Д 6А 7Д 8В 9Г 10В
<i>Тема 23</i>	1Г 2В 3Г 4Б 5Б
<i>Тема 24</i>	1Г 2Б
<i>Тема 25</i>	1Б 2В 3Б 4В

Решения методических задач**Тема 4**

1А Сознательно-практический: создан в 60-е годы психологом Б.В. Беляевым; являлся предпосылкой создания коммуникативного метода, поскольку был направлен на практическое использование изученного материала (в основном грамматического плана); практиковался отказ от родного языка, что осложняло усвоение грамматики.

2Г Структурно-функциональный: создан в 50-е годы, на его основе А.П. Старков разработал самый известный в Советском Союзе учебник английского языка.

Тема 10

1А Условно-речевое упражнение: речевая задача «Выразить сомнение».

2А Подстановочное УРУ: есть условная ситуация, речевая задача «Рассказать», учащиеся заменяют ЛЕ.

3Б Имитативное тренировочное упражнение: нет речевой задачи, задание «Повторить».

Тема 12

1Б Аналитический: словесное объяснение артикуляции (можно с использованием схем).

2В Аналитико-имитативный.

3Б Закрепление звука: «выход в речь» предполагает выражение собственных мыслей, эмоций и т. д.; в данном случае учащиеся воспроизводят готовый текст.

Тема 13

1Б Предъявляет слово изолированно, а не в предложении: изолированное предъявление слова не дает представлений о его коллокациях, усложняет осознание возможностей данного слова в речи и снижает эффективность усвоения слова.

2В Учащиеся сначала должны проговорить слово изолированно, а только потом повторить фразу: повторять фразу целиком сложно, фонетическая отработка начинается с произнесения слов, чтобы сохранился речемоторный стереотип.

3В Составлению собственных предложений должны предшествовать имитативные и подстановочные упражнения: закрепление и активизация материала требует перехода от более простых к более сложным заданиям.

Тема 14

1Б Сначала нужно предложить имитативные и подстановочные предложения: закрепление и активизация материала требует перехода от более простых к более сложным заданиям.

2Б Индуктивно-эксплицитному способу: путем тренировки формируются речевые навыки, а затем присоединяются после объяснения (самостоятельного выведения) правила — языковые.

Тема 15

1В Устная речь адресована слушателям (одноклассникам): нарушены психологические особенности: контактность.

2А Учащиеся выучили рифмовку и рассказывают ее наизусть: воспроизведение готовых текстов не является речью.

3Б У учащихся отсутствует зрительный контакт, облегчающий понимание: нарушены психологические особенности: контактность.

4В Аутентичным общением: учащиеся выражают собственное мнение.

Тема 16

1Б Не выделены клише с составлением собственного диалога: технология «сверху вниз» предполагает не простое заучивание готового текста (что в норме не считается говорением как ВРД), а составление собственного высказывания с использованием предложенных конструкций.

2А Оно не имеет речевой задачи: данное задание направлено на форму (языковой материал), а не на собственно выражение мыслей (содержание и смысл).

Тема 17

1В Выучить тематическое высказывание по теме «Мой город»: воспроизведение готовых текстов не является речью.

2В Контактность: монологическая речь должна быть адресована аудитории.

Тема 18

1Б Ассимилятивная установка: вводит в содержание текста.

2А Попросить учеников произнести эти слова: для создания речемоторного стереотипа необходимо произнесение вслух; если слово ни разу не произносилось вслух, оно не будет «звучать» и во внутренней речи, что затруднит понимание.

3В Нужно было выписать на доску и назвать имена собственные и даты: имя собственное Brown может быть ошибочно семантизи-

ровано как «коричневый», что затруднит (нарушит) процесс понимания.

4Б *Один раз*: глобальное слушание — выделение одного смыслового блока.

5Г *Три раза: без пауз — с паузами — без пауз*: первое прослушивание обеспечивает целостное восприятие текста, второе — позволяет выполнить задание, третье — проверка правильности, исполнение песни.

Тема 19

1Г *Просмотровое чтение*: самое общее понимание.

2А *Детальное чтение*: выделение фактов.

3В *Ознакомительное чтение*: основная идея.

Тема 20

1В *Показать написание буквы на доске медленно*: это обеспечивает возможность увидеть направление движения, соотнести высоту элементов.

2А,Б *Устная беседа по теме для выявления уровня понимания проблемы; чтение дополнительных текстов по теме для расширения информации*: в случае содержательно сложной темы нужно выяснить, какой информацией владеют учащиеся, и при необходимости расширить ее.

Тема 23

Б *«Расскажите, что вы узнали о политической системе США»*: в реальном общении редко приходится рассказывать о чем-либо без всякой причины.

Тема 24

В *Участие во внеклассной работе только добровольное.*

**Комплексная оценка методической компетенции преподавателя
иностранного языка**

1. Теоретический аспект – **знания**. Этот аспект предусматривает такие способы оценки, как *тестирование и экзамен*.

2. Практический аспект – **навыки и умения**. Способы оценки этого аспекта:

- 1) *решение методических задач*: точность, аргументированность, автономия, учет условий ситуации;
- 2) *составление плана урока с соблюдением общедидактических принципов и специфических требований к уроку*: умение формулировать задачи, коммуникативная направленность, система упражнений, учет общедидактических принципов, учет возрастных особенностей, связь частей урока, оформление плана, творческое начало;
- 3) *проведение фрагмента урока*: самостоятельность составления плана, соблюдение плана при проведении фрагмента, ведение урока на ИЯ и адаптация речи (профессионально-коммуникативная компетенция), поддержание дисциплины, привлечение внимания (организационные умения), изменение запланированного хода фрагмента при необходимости (адаптационные умения);
- 4) *прохождение практики*: оценка, отзыв методиста.

3. Готовность и способность к самореализации – **творчество**. Способы оценки – анкетирование студентов, отзывы руководителей практики и научных руководителей курсовых работ, творческий подход при планировании и проведении уроков.

Здесь необходимо выделить *показатели творчества*, которые помогут адекватно оценить данный аспект:

- создание необычных средств обучения (наглядные пособия, программированные материалы и т. д.);
- создание необычных уроков (эмоционально насыщенных, новых по форме);
- создание и проведение внеурочных форм деятельности;
- самостоятельность при планировании и проведении урока;
- стремление не только к обучению, но и к воспитанию ученика, к развитию личности («учитель творит человека»);

- самореализация, проявление мастерства во всех видах деятельности, реализация таланта и педагогических способностей;
- особым показателем творческой самореализации можно считать курсовую работу как преломление теоретических и практических знаний в научном исследовании для разработки новых методов и средств обучения.

4. Стремление и готовность заниматься педагогической деятельностью. Это аспект может предусматривать следующие способы оценки: анкетирование студентов, отзывы руководителей практики, выявление уровня профессиональной автономии (тестирование).

Для этого аспекта также важно обозначить *показатели готовности к педагогической деятельности*:

- желание;
- активность;
- самостоятельность;
- независимость суждений;
- уверенность в себе.

Таким образом, можно отметить, что при оценке методической компетенции необходимо учитывать 4 основных критерия (знания, навыки и умения, творчество и стремление и готовность к педагогической деятельности) и целый ряд вспомогательных критериев.

Критерии и способы оценки методической компетенции

Аспект	Основной критерий	Вспомогательные критерии	Способы оценки	Макс. балл
1. Теоретический	<i>Знания</i>	Оценка за тест	Тестирование	5
		Экзаменационная оценка	Экзамен	5
2. Практический	<i>Навыки и умения</i>	Точность	Решение методических задач	1
		Аргументированность		1
		Учет условий ситуации		1
		Формулирование задач	Составление плана урока	1
		Коммуникативная направленность		1
		Система упражнений		1
		Соблюдение принципов		1
		Учет возрастных особенностей		1
		Логичность построения		1

Аспект	Основной критерий	Вспомогательные критерии	Способы оценки	Макс. балл
		Оформление плана		1
		Творческий подход		1
		Самостоятельность планирования	Проведение фрагмента урока	1
		Ведение урока на ИЯ (ПКК)		2
		Организационные умения		2
		Адаптация речи или хода урока (адаптационные умения)		2
		Оценка практики		5
3. Самореализация	<i>Творчество</i>	Разработка средств обучения	Отзывы методистов и кураторов, анкетирование студентов (субъективная оценка)	1
		Необычная форма уроков		1
		Проведение внеклассной работы		1
		Самостоятельность планирования и проведения уроков		1
		Воспитательное взаимодействие с учащимися		1
		Творческая самореализация		1
		Оценка за курсовую работу по методике		5
4. Психологический	<i>Готовность заниматься педагогической деятельностью</i>	Желание заниматься педагогической деятельностью	Отзывы методистов и кураторов, анкетирование студентов (субъективная оценка)	2
		Активность		2
		Уверенность в себе		2
		Автономия		5

На основе данной таблицы можно проводить текущий рейтинговый контроль деятельности студентов (и решать вопрос об общей оценке за курс «Методика обучения иностранным языкам»), более точно оценивать практику студентов (ориентируясь на критерии практического аспекта), проводить итоговую аттестацию выпускников, а также аттестацию учителей ИЯ.

Учитывая данные критерии, можно провести комплексный анализ уровня сформированности МК, одновременно выделяя качественные показатели и выполняя количественную оценку (присвоив каждому вспомогательному критерию максимальный балл от 1 до 5).

При этом максимум баллов, которые можно набрать (в данной системе критериев), – 55. Исходя из этого, можно выделить уровни МК от высокого до низкого. Мы предлагаем такую градацию:

- 80–100 % – 44–55 баллов – высокий уровень;
- 60–79 % – 33–43 балла – выше среднего;
- 40–59 % – 22–32 балла – средний;
- 20–39 % – 12–21 балл – ниже среднего;
- менее 20 % – 0–11 баллов – низкий.